



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO) EM ARTES VISUAIS

PARALELO 31

Editorial

Nessa edição, a revista Paralelo 31 agrupa contribuições especiais de pesquisadores ligados à Arte, Pesquisa e Docência, criando um número com artigos provenientes de convites aos palestrantes pesquisadores internacionais e também nacionais que participaram de dois eventos realizados no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Os referidos eventos foram o II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, realizado em novembro de 2015, coordenado e organizado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Nadia da Cruz Senna, Úrsula Rosa da Silva, e Mirela Meira e promovido pelo Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/Polo UFPel, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais - Mestrado do Centro de Artes/UFPel e Faculdade de Educação/UFPel; e o IV SPMVAV: Convergências na Arte Contemporânea, em abril de 2015, coordenado pelos discentes do Mestrado em Artes Visuais e promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Mestrado de Centro de Artes/UFPel.

O ensaio visual desta edição apresenta imagem de quinze artistas que integram o projeto Marambaiar. São registros resultantes das atividades artísticas do Projeto de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas vinculado ao Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas - DESLOCC - (CNPq/UFPel), cujas líderes são a Prof^a.Dr^a. Alice Monsell e a Prof^a.Dr^a. (Eduarda) Duda Gonçalves. O Projeto teve o apoio da FAPERGS por meio da concessão de bolsa de Iniciação Científica a Fernanda Meotti (PROBIC/FAPERGS), bolsista de Iniciação Científica responsável pela organização e edição de imagens com a colaboração de Matheus Afonso Jesus Lopez (bolsista PROEXT). O ensaio enfatiza o principal conceito do grupo que é o deslocamento coletivo como proposição artística para caminhar, observar e descobrir a cidade e suas vizinhanças, criando outros tempos e formas de perceber os espaços no percurso. Portanto, dialoga intensamente com os textos desta edição e cria uma sintonia com as propostas artísticas con-

temporâneas aqui apresentadas, que ocorrem de forma colaborativa e priorizam o convívio e a partilha da percepção sensível do mundo. O artigo do Prof. Dr. Raimundo Martins do PPGAV da Universidade Federal de Goiás, Reflexões Sobre Ensino de Arte, Visualidades e Cotidiano, indaga sobre o ensino da experiência de visualidades cotidianas no contexto social. Considera registros do cotidiano de intervenções urbanas em comunidades de Rio de Janeiro, refletindo sobre “pequenos relatos” em Lyotard (2010) e as epistemologias do ponto de vista, em Denzin (1997) e Zavala (1996), propondo intensificar o trabalho pedagógico com metodologias visuais colaborativas e participativas.

Marilda Oliveira de Oliveira, Professora Doutora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, com o artigo Sobre Clarões, Dissensos e Dobras nas Pesquisas em Educação e Artes, reflete a partir de um enunciado de Deleuze no livro Conversações (1992) e dos conceitos de dobra (DELEUZE, 1991) e dissenso (RANCIÈRE, 1996), os processos de escrita e leitura e dos modos de fazer pesquisa em educação perseguindo a seguinte problemática: Como ‘produzir clarões’ nas pesquisas em educação?

Culturas e práticas do cotidiano: metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender...pesquisar...ensinar, artigo de Irene Tourinho, Professora. Doutora Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, a partir da retomada de anotações e de lembranças de situações em sala de aula, propõe pensar o uso de imagens como metáforas para alargar reflexões acerca de culturas e práticas ligadas ao cotidiano do aprender, do pesquisar e do ensinar. Ao longo do artigo, ao usar diferentes imagens, a autora propõe refletir sobre os modos como o emprego de metáforas visuais podem favorecer o exercício de práticas e cotidianos pedagogicamente impertinentes, atrelados à zonas de liberdade ousadas e, sempre, eticamente íntegras.

Mirian Tavares, Professora Doutora Associada da Universidade do Algarve, Portugal, em seu artigo, Reflexões Sobre o Ensino e a Investigação em Artes – do Positivismo à Complexidade, revela as vicissitudes encontradas nos métodos positivistas e neopositivistas utilizados como chaves para a compreensão das artes, revelando-se sequer adequados para se compreender a própria ciência, para isso propõem novos caminhos, que aproximam-na das humanidades, ou seja, em direção ao diálogo, a diferença e a complexidade.

Pensar Las Imágenes Desde El Rol Docente. Una Mirada Desde La Cultura Visual, texto de Gonzalo Vicci, Professor Adjunto do Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República, IENBA, Montevideo, Uruguay, reflete sobre relações entre as possibilidades de trabalho que a cultura visual aponta e as práticas docentes nos espaços educativos contemporâneos, apontando que as formas de construir visualidades no cotidiano permitem ao docente pensar para além das práticas habituais, na direção de abordagens que transcendam disciplinas compartimentalizadas.

Por fim, no artigo Los maestros clandestinos en la formación artística, Apolline Terregrosa Laborie, Professora da Universidade de Paris René Descartes V, questiona distintas formas pelas quais exercitamos a alteridade na atualidade. Pensa os espaços e tempos de formação ligadas ao capital, à potência da formação em artes e, nela, as relações criadas entre pessoas, principalmente as entre professor e aluno. Propõe o que chama de professores clandestinos, ou seja, os educadores que fomentam um novo espaço de aprendizagem, cultivando, quase imperceptivelmente e de dentro das instituições tradicionais hierárquicas, relações mais solidárias emergidas do intercâmbio e da convivência sensível.

A revista Paralelo 31 em seu quarto ano, e em nova gestão inau-

gura sua transição para a plataforma SEER do Portal de Periódicos da UFPel espaço adequado para revistas digitais ligadas a Programas de Pós-Graduação, facilitando a submissão de artigos, acessos, como também a preservação de conteúdos publicados, corroborando para a melhor veiculação de pesquisas em artes no Brasil. Foi um trabalho minucioso e de grande responsabilidade, portanto, gostaríamos de agradecer a todos os envolvidos nesse processo, em especial o aporte técnico da Patrícia de Borba Pereira, Bibliotecária, no âmbito da Universidade, Coordenadora do Portal de Periódicos da UFPel, através do uso da Plataforma SEER/OJS. A nível nacional, Help Desk da CAPES para o e de Lucas da Cruz Basílio, discente do curso de Design Gráfico e estagiário PPGAV/PROGEP que investiu tempo, ação e pensamento para o sucesso deste número. É com grande alegria que publicamos e alargamos o acesso de produções contemporâneas de referência.

As editoras

Centro de Artes, UFPel

Pelotas, junho de 2016

PARALELO31

ISSN: 2358-2529

Expediente

Edição 06
junho de 2016

Comitê editorial

Alice Jean Monsell (UFPEL)
Eduarda (Duda) Gonçalves (UFPEL)
Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Helene Gomes Sacco (UFPEL)

Assistente editorial

Lucas da Cruz Basílio (Estagiário PROGEP/PPGAV/UFPEL)

Conselho editorial

Adriane Hernandez (UFRGS)
Alice Jean Monsell (UFPEL)
Ana Paula Penkala (UFPEL)
Angela Raffin Pohlmann (UFPEL)
Helena Araújo (UFPEL)
Marcos Villela Pereira (PUCRS)
Nádia da Cruz Senna (UFPEL)
Paulo Silveira (UFRGS)
Raimundo Martins da Silva Filho (UFG)
Ricardo Cristofaro (UFJF)

Revisão de texto e organização do material

Alice Jean Monsell
Eduarda (Duda) Gonçalves
Eleonora Campos da Motta Santos
Helene Gomes Sacco
Lucas da Cruz Basílio

Editoria de arte

Coordenadora: Ana Paula Penkala
Identidade Visual: Lúcia Bergamaschi Costa Weymar
Projeto Gráfico: Lucas Pessoa Pereira
Diagramação e manutenção da revista no Portal de Periódicos da UFPEL: Lucas da Cruz Basílio
Projeto Web: Adriana Silva da Silva

Traduções de títulos e resumos para o inglês

Alice Jean Monsell

Revisão resumen em espanhol

Juan Pablo Berasain Gonella (Tradutor juramentado)

Também colaboraram nesta edição

Raimundo Martins, Mariilda Oliveira de Oliveira, Apolline Torregrosa Laborie, Irene Tourinho, Mirian Tavares, Gonzalo Vicci, Alice Jean Monsell, Eduarda (Duda) Gonçalves, Guilherme Tavares; Fernanda Tomiello; Laura Sacco; Fabricio Marcon; Beatriz Rodrigues; Flavia Leite; Tõni Rabello; Carla Thiel; Mariane D'Avila; Raquel Ferreira; Camila Hein; Carla Borin; Matheus Afonso Jesus Lopez; Patrícia da Borba Pereira; Nádia da Cruz Senna; Ursula Rosa da Silva.



Imagem da capa: Fotografia de Duda Gonçalves (2013)

Piquenique realizado na Marambaia em janeiro de 2003 com os participantes do Grupo de Pesquisa DesIOCC, e os alunos especiais e regulares que cursavam a disciplina Paisagens Cotidianas e Dispositivos de Compartilhamento, no Curso de Mestrado em Artes Visuais (UFPEL).



Imagem da contracapa: Fotografia de Matheus Afonso Jesus Lopez (2013)

Piquenique realizado na Marambaia em janeiro de 2003 com os participantes do Grupo de Pesquisa DesIOCC, e os alunos especiais e regulares que cursavam a disciplina Paisagens Cotidianas e Dispositivos de Compartilhamento, no Curso de Mestrado em Artes Visuais (UFPEL).

Sumário

Editorial	2
Expediente	6
ARTIGOS	
Reflexões Sobre Ensino de Arte, Visualidades e Cotidiano <i>Raimundo Martins</i>	10
Sobre Clarões, Dissensos e Dobras nas Pesquisas em Educação e Artes <i>Mariilda Oliveira de Oliveira</i>	26
Los maestros clandestinos en la formación artística <i>Apolline Torregrosa Laborie</i>	42
Culturas e práticas do cotidiano: 'metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender...pesquisar...ensinar <i>Irene Tourinho</i>	54
Reflexões Sobre o Ensino e a Investigação em Artes – do Positivismo à Complexidade <i>Mirian Tavares</i>	84
Pensar Las Imágenes Desde El Rol Docente. Una Mirada Desde La Cultura Visual <i>Gonzalo Vicci</i>	96
ENSAIOS VISUAIS	
DesIOCC para Marambaiar <i>Duda Gonçalves; Alice Monsell; Guilherme Tavares; Fernanda Tomiello; Laura Sacco; Fabricio Marcon; Beatriz Rodrigues; Flavia Leite; Tõni Rabello; Carla Thiel; Mariane D'Avila; Raquel Ferreira; Camila Hein; Carla Borin; Matheus Afonso Jesus Lopez</i>	116

Raimundo Martins
Doutor pela
Southern Illinois
University (EUA);
Professor Titular
da Faculdade
de Artes Visuais
da Universidade
Federal de
Goiás e docente
permanente do
Programa de Pós-
Graduação em Arte
e Cultura Visual.

Reflexões Sobre Ensino de Arte, Visualidades e Cotidiano

Reflections on Art Education, Visualities and Everyday Life

Resumo: O artigo propõe a reflexão sobre as formas de abordar na prática docente a experiência visual e as cenas do cotidiano em sala de aula, produzindo assim conhecimento sobre o mundo social. Os registros visuais do cotidiano discutidos aqui provêm de fontes variadas: de um jornal digital da cidade do Rio de Janeiro, de intervenções urbanas de artistas universitários, dos lambe-lambes *Outings* do artista francês Julien de Casablanca e do projeto *Mulheres são Heroínas* do fotógrafo JR. A partir da amostragem de imagens que registram essas produções, desenvolve uma reflexão sobre a ideia de “pequenos relatos” em Jean-François Lyotard (2010) e as epistemologias do ponto de vista, em Denzin (1997) e Zavala (1996), da qual emerge a proposição para intensificar o trabalho pedagógico com metodologias visuais colaborativas e participativas.

Palavras-chave: Ensino da arte; Visualidade; Cotidiano.

Abstract: *This paper proposes reflection about the ways the teacher can work with visual experiences and everyday scenes in the classroom, while also producing knowledge about the social world. Visual records of everyday life are considered, such as daily scenes recorded in one of Rio de Janeiro's digital newspapers; as well as urban interventions by university students; the Outings series of street posters by French artist Julien de Casablanca and JR's photographic project Women Are Heroes. Presenting experiences related to these everyday visualities leads to reflection about “small narratives” in Jean-François Lyotard (2010) and the epistemologies of points of view, in Denzin (1997) and Zavala (1996), from which emerges a proposition to intensify pedagogical practice with collaborative and participative visual methodologies.*

Keywords: *Teaching Art; Visuality; The Everyday.*

INTRODUÇÃO

Fragmentação, transitoriedade e ambivalência, elementos que caracterizam a pós-modernidade, são componentes conceituais e afetivos que contribuem para tornar os significados mais voláteis e con-

textuais, alargando o espectro de percepções e interpretações que podem derivar de um trabalho, imagem ou artefato visual a partir de diferentes perspectivas, sejam elas de artistas, docentes, alunos, críticos ou de pessoas comuns que compõem esse grupo impessoal que chamamos audiência, público, plateia, etc. Ao promover e configurar essa condição cultural, o pós-modernismo passou a favorecer, incentivar e facilitar a reprodução de comportamentos e atitudes oriundos da interação com objetos, jogos e artefatos visuais representados por ou associados a imagens. A pulsão para interagir com artefatos nesse cosmos imagético e virtual não está associada apenas ao objeto em si, mas à sua representação estética, ressaltando e, às vezes, superestimando a sua dimensão expressiva. Assim, podemos dizer que esses artefatos seduzem não necessariamente pela acessibilidade ou pela novidade, mas pelo que representam visual, estética ou emocionalmente. Tais artefatos e imagens são, com frequência, uma fusão de formas visuais e estratégias conceituais, uma espécie de híbrido do visual e do conceitual. Essa hibridização carrega, também, a marca de muitas produções artísticas da cultura pós-moderna, borrando os limites outrora definidos por estruturas de informação e conhecimento institucional legitimadas por disciplinas, currículos e cânones acadêmicos, ou seja, a formação profissional que as instituições universitárias ainda hoje oferecem aos alunos futuros professores.

No entanto, Aronowitz y Giroux (1991, p. 140) ao discutirem a condição cultural contemporânea, afirmam que a teoria pós-moderna destruiu a estabilidade das disciplinas, assim como a ideia ilustrada de conhecimento baseada em “cimentos irrefutáveis que são pontos de partida irredutíveis para toda investigação”. Para os autores, a relação pesquisa-ensino-aprendizagem é indissociável e, de acordo com Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 80) esta relação representa

[1] Este texto, de autoria de Raimundo Martins, foi apresentado como palestra no II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, realizado de 14 a 16 de Outubro de 2015, no Centro de Artes/UFPEL, em Pelotas, RS. Coordenação e Organização do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna, Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva; Profa. Dra. Mirela Meira e promovido pelo: Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/ Polo UFPEL; PPGAV-Mestrado/UFPEL e Faculdade de Educação/UFPEL. Cotidiano, realizado de 14 a 16 de outubro de 2015, na UFPEL, em Pelotas, RS. Coordenação do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna, Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva; Profa. Dra. Mirela Meira, Centro de Artes. Organização do evento: Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/ Polo UFPEL; PPGAV-Mestrado/UFPEL e Faculdade de Educação/UFPEL.

uma “virada na forma de entender o conhecimento [que] trouxe uma nova análise crítica dos métodos de investigação, ensino e aprendizagem, bem como do conteúdo das disciplinas”.

As disciplinas dos cursos de arte, de maneira geral, e de modo mais específico dos cursos de licenciatura, revelam pouca sintonia com os cotidianos dos alunos que são diversificados, múltiplos, que se entrecruzam, se encontram, se confrontam e conseqüentemente não são previsíveis. Os cotidianos e suas visualidades, quase sempre surpreendentes, sugerem, projetam possibilidades de atitudes que tem como base o princípio da liberdade e da autonomia, elementos que contribuem para a independência de julgamentos e avaliações negociados através de diálogos.

SOBRE COTIDIANOS E VISUALIDADES



Figura 1: Foto de Luiz de Aquino.
Fonte: Jornal O Globo – 11 de maio de 2015, p. 16.

Na manhã do dia 10 de maio de 2015, a rotina diária de caminhar com o cachorro no Aterro do Flamengo, Rio de Janeiro, foi motivo de espanto para um morador do bairro ao observar que numa árvore, na altura da Rua Paissandu, havia trinta corações de animais pendurados por fios. Espantado com o que estava vendo, o morador fotografou e filmou a cena inusitada e, em seguida, postou as imagens no Twitter e no Grupo do Facebook “Bairro do Flamengo”. Os corações pareciam ser bovinos e as pessoas que passavam ficaram curiosas para saber o que era aquilo. Por volta das 12h, depois de muito alvoroço e apreensão, o material foi retirado pelos garis da COMLURB (Companhia Municipal de Limpeza Urbana). No grupo “Bairro do Flamengo”, as imagens postadas geraram dezenas de comentários.

Seria um protesto? Seria uma manifestação de arte? Ou, talvez, uma reação à ameaça de corte das árvores do aterro? Poderia, ainda, ser algo relacionado a uma manifestação religiosa? Um morador do bairro descreve a cena da seguinte maneira:

Eu achei bem impactante. Estavam frescos, mas às 10:30h já atraíam moscas. Para mim, é uma intervenção de arte, mas fiquei um tempo ali me divertindo com a reação das pessoas e procurando se tinha alguém filmando, porque eu imagino que o registro seja interessante para o artista. (Jornal O Globo, 11 de maio de 2015, p. 16)

Essa cena inusitada envolvendo visualidades do cotidiano que surpreendeu transeuntes e moradores do bairro me leva a fazer as seguintes perguntas: *Como professor de arte você trabalharia com esse tipo de visualidade? As utilizaria em sala de aula? Observemos a imagem da figura 2.*



Figura 2: Museu de Arte Do Rio Marcos Chaves – Série Próteses
Fonte: Jornal O Globo, 11.05.2015 – Segundo Caderno, p. 3
<http://oglobodigital.oglobo.globo.com/epaper/viewer.aspx?Token=88yv4shvdz6fb5j8ofh7sk174zoz9037z1rxjr84e3ykaoyuex>

Essa visualidade pode ser encontrada em ruas, calçadas, cantos e praias refletindo a realidade cotidiana da cidade como “pontos deflagradores de sua poética”. *Paisagens não vistas*, de Marcos Chaves, primeira individual de um artista carioca no MAR (Museu de Arte do Rio) discute a questão da paisa-

gem na arte contemporânea. Fica evidente que não há um caráter contemplativo ou a projeção de uma interioridade, características de artistas da era pré-industrial. Esses elementos são substituídos por um olhar crítico que põe em perspectiva a relação das pessoas com o contexto em que vivem, ou seja, as culturas e práticas do cotidiano, lançando olhar para aquilo que está ali, ao lado, à frente, na rua por onde as pessoas passam todos os dias.

Na série *Próteses* (2005-2014) o artista registra muros, ruas, calçadas com revestimentos, adaptações grosseiras, remendos que, queiramos ou não, funcionam como próteses bem brasileiras porque apontam a nossa preferência pela gambiarra, pelo quebra galho, pelo jeitinho. Essas visualidades revelam uma consciência coletiva de que o poder público demora a resolver o problema e, assim, as pessoas se antecipam realizando uma gambiarra na tentativa de evitar perigos para a pedestre e, por vezes, para os motoristas. Diante dessas visualidades do cotidiano, insisto com as mesmas perguntas: *Como professor de arte, você trabalharia com esse tipo de visualidade? As utilizaria em sala de aula?*

A experiência visual pode ser caracterizada como um processo dinâmico e gradual, em contínua transformação, permeando e se instituindo nas teias das culturas e, em consequência, torna-se muito mais abrangente que qualquer ato cotidiano de ver. Esse modo de pensar a visualidade no cotidiano contemporâneo está caracterizado no trabalho do artista francês Julien de Casablanca. (Figura 3)

Para o artista, “as pessoas são livres para inventar como querem viver a arte” (MOREIRA, 2015, p. 5). O projeto, denomi-



Figura 3: *Outings*, Julien de Casablanca – Rio de Janeiro, 2015. Foto: Lea Dillard.

Fonte: <http://oglobodigital.oglobo.globo.com/epaper/viewer.aspx?Token=q1z6j4d5pj38karp86qniudqdcsooarw8or3yp6e78j129oj>

Ver também, “Sem Molduras”, disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?hl=pt-BR&sa=X&sqi=2&pj=1&ved=0ahUKEwinrlzqgs7PAhXFj5AKHYfGCps>

QPAgD#hl=pt-BR&q=sem+molduras+casablanca+o+globo

nado *Outings* [Saídas, tradução nossa], tem como base “libertar” obras de arte das “paredes institucionais”, fotografando-as em museus “para reprodução em cartazes lambe-lambes nos muros de diversas localidades” (2015, p.5). Este trabalho está sendo apresentado em mais de dezessete cidades do mundo, inclusive o Rio de Janeiro e, hoje, como num movimento inverso, o projeto aparece “em galerias na França, Polônia, Albânia, Espanha, Noruega, Paraguai e Inglaterra” (2015, p.5).

Casablanca se preocupa e tem intenção de ‘libertar’ as

obras da instituição e trazê-las para as ruas. As ideias de re-apropriação e recontextualização ficam claramente expostas através desse *projeto participativo* que utiliza uma *metodologia colaborativa*. A aproximação dos transeuntes com as obras reconstitui suas relações com o cotidiano, com o tempo e com o lugar. Mais que isso, o projeto é realizado com a colaboração de voluntários dos vários países que o artista visita. A re-apropriação e recontextualização envolve uma espiral continuamente renovável visto que, como a imagem mostra, uma pedestre anônima fotografa com seu celular a imagem recolocada na rua, independentemente de saber qual a origem, a fonte e autoria da mesma. Também não sabemos quais tipos de uso esta pedestre pode fazer desta imagem. (Figuras 4 e 5)

As visualidades do cotidiano, sejam elas intervenções públicas, formas de produção artística ou, ainda, imagens de obras



Figura 4: *Outings*, Julien de Casablanca – Londres, 2015

Fonte: <http://oglobodigital.oglobo.globo.com/epaper/viewer.aspx?Token=q1z6j4d5pj38karp86qniudqdcsooarw8or3yp6e78j129oj>

QPAgD#hl=pt-BR&q=sem+molduras+casablanca+o+globo



Figura 5: *Outings, Julien de Casablanca* – Paris, 2015.

Fonte: <http://oglobodigital.oglobo.globo.com/epaper/viewer.aspx?Token=q1z6j4d5pj38karp86qniudqdcsoaoarw8or3yp6e78j129oj>

de museus reproduzidas em cartazes lambe-lambe espalhados nos muros das cidades, são registros visuais que dizem sobre o mundo, sobre lugares, sobre pessoas, seus desejos e realidades descrevendo ações e acontecimentos, contando sobre a existência, sobre o 'outro' e sobre nós mesmos.

Retomando as perguntas feitas anteriormente, amplio o seu espectro com o intuito de focar questões pedagógicas que considero relevantes: *Como professor de arte você trabalharia com esse tipo de visualidade? As utilizaria em sala de aula? Como as abordaria pedagogicamente? Que distinções você fa-*

ria se as apresentasse como uma curiosidade do universo da arte ou como relato de um projeto de artista?

MARCANDO POSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Mulheres são Heroínas é um projeto com muitas imagens e poucas palavras. Neste projeto, a intenção do artista JR é destacar a dignidade de mulheres que ocupam um papel crucial nas sociedades, mas são vítimas da guerra do tráfico, das milícias, dos crimes de rua, de estupros, de extremismos político e religioso. O artista faz um tributo a essas mulheres, a maioria anônima. O artista cola imensas fotos das faces e olhos nas encostas da favela onde elas vivem projetando um olhar sobre a mulher, chamando atenção para o morro e para a favela. Este projeto está sendo realizado na África, no Brasil, na Índia e no Cambódia. (Figuras 6, 7 e 8)

Lyotard (2010) se ocupou dos “pequenos relatos”, as pequenas narrativas que podem ser descritas como a história de



Figura 6: JR – *Women are Heroes (Mulheres São Heroínas)*

Fonte: www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=woman+are+heros



Figura 7 JR – *Women are Heroes (Mulheres São Heroínas)*

Fonte: http://i.huffpost.com/gadgets/slideshows/224304/slide_224304_936421_free.jpg



Figura 8 JR – *Women are Heroes (Mulheres São Heroínas)*

Fonte: <http://m.cdn.blog.hu/neszeszer/image/creative-stairs-street-art-8-1.jpg>

diversas culturas, subculturas, gêneros e classes sociais, cada um com suas formas de expressão linguística, suas práticas culturais, suas práticas artísticas, seu modo de pensar e construir o cotidiano. Cada pequeno relato estabelece sua própria narração, seu narrador e seus ouvintes, isto é, sua própria autonomia. Os pequenos relatos representam uma virada decisiva em relação às metanarrativas, ou seja, eles são locais, muitas vezes anônimos, sem nenhuma pretensão à universalidade.

Pequenos relatos visuais, ou pequenas narrativas, compõem a estratégia artística utilizada por JR. Essas imagens funcionam como *flashes*, como marcadores visuais que se transformam em marcas do presente. É um tipo de visualidade instantânea construída pela repetição de uma imagem fixa. Ao se repetirem como parte, configuração ou contorno do olhar, criam pegadas visuais de um cotidiano de dificuldade, opressão e sofrimento.

Para pensar o cotidiano é necessário, de alguma maneira, pensar o presente – sem perder de vista relações com o passado e projeções de futuro –, tarefa múltipla e complexa que, ao ser realizada, pode se deslocar na velocidade do próprio pensamento, do desejo e da ação. O “presente”, assim como o cotidiano e o pensamento, pode ser factual, individual, coletivo, institucional, educacional, econômico, político, religioso, afetivo e assim por diante. Pode, ainda, estar restrito ou conectado a uma temporalidade específica, acionada pela memória recente que se mobiliza em diferentes direções como pequenas peças móveis de um mosaico fragmentado dos dias atuais, ou seja, da contemporaneidade.

Nesse sentido, as epistemologias do ponto de vista (DENZIN, 1997) “rompem com a representação unilinear e referencial

da modernidade ocidental. Propõem a subversão do referencial num marco epistemológico que não tenta ocultar a desigualdade e a diferença detrás da falsa aparência da universalidade formal” (ZAVALA, 1996, p.15). Elas se movem simultaneamente em duas direções para:

- 1) produzir conhecimento sobre o mundo social a medida que esse mundo trabalha sua inserção na vida das pessoas oprimidas;
- 2) resgatar e valorizar o conhecimento que tem sido suprimido pelas epistemologias existentes nas ciências sociais. (DENZIN, 1997, p. 58)

As epistemologias do ponto de vista deixam evidente que não podemos pensar como os outros, podemos, quando muito, pensar com os outros. Mas as ciências sociais e, especialmente, as artes, têm sido lentas em assumir esta posição. A ideia de descentramento ou, dizendo melhor, de deslocamento, fruto da influência pós-estruturalista, abre outras perspectivas para abordar as relações imagem-receptor, imagem-intérprete, artista-audiência, ensino-aprendizagem, alertando-nos para o fato de que a compreensão do significado é dialógica e depende da circunstância comunicativa entre autor e intérprete e, por analogia, da circunstância comunicativa entre professor e aluno. Imagens e visualidades fazem parte de um circuito, de uma rede de diálogos que ganha intensidade com o trânsito de informações, percepções e sentidos tornando-se ampla e incomensurável.

Estas reflexões sobre ensino de arte, visualidades e cotidiano me levam a partilhar algumas inquietações, algumas questões que me acompanham há algum tempo.

Como pesquisar, analisar e partilhar pedagogicamente experiências de outras pessoas, de outros grupos so-

ciais, de outras culturas?

Como abordar pedagogicamente visualidades cotidianas que se manifestam de maneira sutil interferindo nas concepções de espaço, tempo e lugar?

Como preparar os alunos para lidar com as territorializações contemporâneas do campo visual e seus modos insidiosos de produzir novas formas de sociabilidade que impactam de maneira surpreendente a subjetividade dos indivíduos?

Devemos intensificar o trabalho pedagógico com *metodologias visuais colaborativas* ou participativas, como vimos no projeto *Outings* de Casablanca. Essas metodologias, que tem como marca a intervenção social – em comunidades, em espaços públicos, em instituições culturais, em sala de aula – oferecem uma série de ferramentas e competências que ajudam as pessoas a se expressar visualmente, através de vídeo, de fotografia, grafites e de várias outras maneiras. No contexto das *metodologias colaborativas*, os artefatos e narrativas visuais adquirem papel significativo como um modo de apreender e valorizar outros olhares, ou seja, o olhar local, a perspectiva de um grupo, de uma classe, de uma cultura particular.

As narrativas visuais construídas a partir de *metodologias colaborativas* funcionam como dispositivos de autorrepresentação, de manifestação de uma forma particular de entender o mundo ao nosso redor, contribuindo para a promoção da autonomia, da participação, da expressão individual e coletiva, valorizando experiências pessoais, mas, sobretudo, valorizando o

desenvolvimento de uma visão crítica.

BUSCANDO UMA CONCLUSÃO...

A perspectiva qualitativa não se limita apenas a uma prática investigativa. Ela abarca a aprendizagem e o ensino ao mesmo tempo em que questiona o processo de “ditatorialização” do sujeito que acontece, inclusive, pelas múltiplas miradas a partir das quais vemos, tentamos controlar, medir e também desnudar nossas subjetividades. (TOURINHO e MARTINS, 2005). Aprender e ensinar a partir da perspectiva qualitativa, pressupõe indagar e discutir sobre os tipos de investimentos afetivos que são feitos, desprendidos entre e com os alunos nos ambientes educacionais e especialmente em salas de aula.

As visualidades têm um potencial ilimitado como significados que emergem de situações imprevisíveis do cotidiano. Algumas passam a fazer parte do nosso repertório visual como resposta a ou como forma de diálogo com o ambiente institucional e cultural no qual convivemos. Elas são assimiladas a partir de influências visuais do mundo externo, influências que nos provocam e nos levam a reinterpretar e reconceituar o papel pedagógico das visualidades nas nossas reflexões educacionais.

As práticas e visualidades dos cotidianos, embora complexas, imprevisíveis e voláteis, sempre demandam algum tipo de reação embasada na necessidade de vislumbrar novas maneiras de organizar nossas percepções e práticas pedagógicas. É necessário estar disponíveis, abertos aos acontecimentos e visualidades do cotidiano, pois eles são forças vivas que se manifestam no tempo, nos lugares, nas pessoas sob a forma de sensibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa, PETIT, Sandra Haydée, SANTOS, Iraci dos, ARONOVITZ, S.; GIROUX, H. **Postmodern education: Politics, culture, and social criticism**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

DENZIN, N. **Interpretive Ethnography – Ethnographic Practices for the 21st Century**. London: Sage Publications, 1997.

DUARTE, Luisa. In: **Jornal O Globo**, 01/05/2015, Segundo Caderno, p. 3.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. **La educación en el arte pós-moderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

JR – Woman are Heroes. Disponível em: < www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=woman+are+heros > Acesso em: 5 de out. 2015.

JULIEN de CASABLANCA, Outings. **Jornal O Globo**; Segundo Caderno. Rio de Janeiro, p. 5, 1 mai. 2015.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

MOREIRA, F. Sem Molduras. **Jornal O Globo**; Segundo Caderno. Rio de Janeiro. P. 5, 1 mai. 2015.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Abrir Puertas, Romper Rutinas – Propuestas Críticas para un Currículo de Educación de las artes visuales. In: HERNÁNDEZ, F. y VIDIELLA, J. (Orgs.) **VI Jornades d’història de l’educació artística – Històries de Vida em Educació Artística**. Universidad de Barcelona, 2005, p.9-33.

ZAVALA, I. **Escuchar a Bajtin**. Madri: Montesinos, 1996.

Marilda Oliveira de Oliveira
Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidad de Barcelona (1995). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, onde atua na Graduação nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGE/CE/UFSM), na Linha de Pesquisa: Educação e Artes. Coordenadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM.

Sobre Clarões, Dissensos e Dobras nas Pesquisas em Educação e Artes

On Lightning, Dissent and Folds in Research in Education and the Arts

Resumo: Este artigo aborda os processos de escrita e leitura e os modos de fazer pesquisa em educação. A partir de um enunciado de Deleuze do livro *Conversações* (1992) elaborou-se a problemática – como ‘produzir clarões’ nas pesquisas em educação? Utilizaram-se igualmente os conceitos de dobra (DELEUZE, 1991) e dissenso (RANCIÈRE, 1996) para pensar as pesquisas de mestrado e doutorado orientadas a partir desta perspectiva da desconformidade. A pesquisa qualitativa de perspectiva cartográfica foi realizada durante os anos de 2012 à 2014. Os resultados foram a produção de pesquisas desmontáveis, conectáveis e destituídas do fundamento de base.

Palavras-chave: Pesquisa; educação; leitura; escrita.

Abstract: *This paper discusses the processes of reading, writing and modes of doing research in Education. Departing from Deleuze’s discourse in the book *Negotiations* (Conversações, 1992), the following issue was elaborated – how can one “produce lightning” in Educational research? The concepts of fold (DELEUZE, 1991) and dissent (RANCIÈRE, 1996) are also used to reflect on master level and doctoral research oriented by this perspective of nonconformity. This qualitative research was developed, between 2012 and 2014, from a cartographic perspective. The results are the production of research that is disassemblable, connectable and which dispenses with basic fundamentals.*

Keywords: *Research; education; reading; writing.*

SOBRE A ESCRITA

As palavras escritas nunca conseguem ser suficientes para expressar o que pensamos. Sim, as palavras escritas dão corpo a noções e ideias, às nossas sensações, aos nossos sentimentos, mas, as palavras escritas sempre ficam em débito, ou seja, nunca dão conta,

sempre falham. Por que isso acontece? Significa que pensamos mais do que somos capazes de expressar? Significa que sentimos mais do que somos capazes de manifestar com palavras? E a escrita acadêmica? Há uma forma de escrever mais assertiva, mais adequada? Há uma maneira mais correta de escrever uma dissertação ou uma tese? E se há, qual seria? Temos que preocupar-nos com o leitor que irá ler-nos? Ou temos que preocupar-nos conosco mesmo que produzimos esta escrita? Se a escrita for suficiente ou razoável para nós, ela afetará aos demais?

Marcos Villela Pereira (2012) faz uma crítica à escrita acadêmica, fala-nos sobre aquilo que é excessivo, do que é demasiadamente hermético, do que afasta o leitor do texto, daquilo que é da ordem do não negociável. Diz que exageramos nas metáforas, no controle, na perseguição daqueles autores com os quais concordamos. Afirma que a escrita acadêmica é soberba. Concordo que há uma escrita acadêmica que é enfadonha, sonolenta, que diz sempre o mesmo, que usa sempre os mesmos termos e autores, que repete, repete, repete... Mas também penso que há escritas da ordem da invenção, que há escritas leves que nos transportam para outros lugares. Há escritas que nos fazem levantar da cadeira e levitar. Há escritas. Nossa escrita não é neutra, é contaminada pelas leituras que realizamos, pelos coletivos dos quais participamos. Nossos textos são nossos até tornarem-se públicos. Quando são publicados deixam de pertencermos, e passam a ser do mundo. Somos cobrados pelo que escrevemos e respondemos por isso.

Escrever é, necessariamente, forçar a linguagem, a sintaxe, porque a linguagem é a sintaxe, forçar a sintaxe até um certo limite, limite que se pode exprimir de várias maneiras. É tanto o limite que separa a linguagem do silêncio, quanto o limite que separa a linguagem da música, que separa a linguagem de algo que seria ...o piar, o piar doloroso (DELEUZE, 1988-1989, p.5).

A escrita, como esse *piar doloroso*, na maioria das vezes, é um

[1] Uma versão modificada desse texto foi, primeiramente, publicada na Revista Educação Pública, Universidade Federal do Mato Grosso, “Como produzir clarões em pesquisas em educação?”, p.443-454. Na sequência, a produção serviu de referência para palestra apresentada na Mesa Metodologias e Pesquisas na linha de Arte e Educação, no II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, realizado de 14 a 16 de outubro de 2015, na UFPel, em Pelotas, RS. Coordenação e organização do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna, Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva; Profa. Dra. Mirela Meira, Centro de Artes, promovido pelo Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/ Polo UFPel; PPGAV-Mestrado/ UFPel e Faculdade de Educação/ UFPel. Esta versão de texto agrega os atravessamentos que a preparação e a realização da palestra trouxeram às reflexões postas em diálogo.

processo solitário. Mas, o curioso é que é uma solidão acompanhada de letras, de autores, de pensamentos, de citações. A escrita é “um pouco de possível senão eu sufoco”, como diria Deleuze (1992, p.131). Escrevemos para inventar outros mundos mais interessantes, mais desejantes, para dar vida e asas aos nossos pensamentos. Escrevemos para tirar a vida da prisão, das normas, das regras, do proibido, para traçar linhas de fuga.

Escrevemos mas, também tememos nossa escrita. Temos medo de tudo o que nos confronte com o que pensamos sobre nós mesmos.

Temos aprendido a frear a perplexidade diante das coisas, despistar os estranhamentos. Evitamos qualquer situação que nos arranque desse lugar estável no mundo que acreditamos possuir. Sequer chegamos à beira de nossos abismos para dar uma simples espiadinha, para pesquisar o medo. Sufocamos nossa intuição, nossa zona de invenção, porque talvez seja arriscado demais lhe dar algum crédito, pode nos arremessar num beco sem saída, que nos force a abrir uma clareira em nós. Resistimos em construir outros universos de referência, preferimos repetir ideias encardidas, artificiais, viciadas, que às vezes podem até passar por novidade. Habitamos uma floresta de signos que murcham diante de nosso comodismo. Não admitimos por eles ser provocados, sequer somos suficientemente fluidos para nos engajarmos afirmativamente nessa rede de paradoxais acontecimentos chamada vida (PRECIOSA, 2010, p.80-81).

Escrevemos a partir de um porto seguro. Ousamos pouco e repetimos muito, nos repetimos a nós mesmos, mas é assim que aprendemos a escrever. E desta forma, sobre o ato de usar palavras ‘escritas’, somos a zona indiscernível aonde compomos com uma minoria, em meio ao que pulsa entre um parágrafo e outro, entre um ponto e uma reticência.

A escrita é irmã gêmea da leitura, nascem juntas, do mesmo parto, embora em tempos diferentes. Pode haver leitura sem escrita, mas dificilmente haverá escrita sem leitura. Toda escrita está impregnada de estímulos, seja uma notícia de jornal, um romance, uma poesia, uma música, uma imagem, uma fala.

Os autores Corazza, S.; Rodrigues, C.G.; Heuser, E.M.D e Monteiro, S.B. (2014) integrantes do projeto Escriteituras têm dedicado suas pesquisas para pensar este binômio, leitura-escrita. Este projeto de pesquisa com coordenação geral de Corazza trabalha na perspectiva da filosofia da diferença em educação e “reivindica uma postura multivalente de coautoria entre leitor e escritor para tornar-se, dessa maneira, um exercício de pensamento” (2014, p.1031).

Outro autor que nos ajuda a pensar a leitura-escrita é Barthes. Em um dos inúmeros textos que dedicou a esse tema, ele afirma: A leitura é condutora do desejo de escrever. Não é que necessariamente desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia (BARTHES, 2012, p.39).

Barthes escreveu sobre o modo como as pessoas tornam seu mundo inteligível. Anunciou a ‘morte do autor’ insistindo para que se estudassem os textos e não os autores e, sobretudo defendeu o leitor. Barthes acreditou em trabalhos experimentais, embrionários. Trabalhos estes que ainda não sabemos ler, que só podemos escrever e que, na verdade, só podemos escrever enquanto lemos.

Além de Deleuze, Barthes foi um dos autores que mais estudou a escrita, que mais escreveu sobre a escrita. Definia o escritor como aquele que deve ter a teimosia do espião que se encontra na encruzilhada de todos os outros discursos (...) Teimar, quer dizer, em suma, manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma

espera. E é precisamente porque ele teima, que a escritura é levada a deslocar-se (BARTHES, 2007, p.26).

Barthes sempre argumentou que a escritura é a destruição da voz e da origem, porque a escritura tem a possibilidade de ser um composto, esse oblíquo pelo qual foge o sujeito. A escrita pode ser modificada, transcrita, transmutada no sentido de alterar os originais, desfazendo identidades sedentárias.

Escrever, talvez, como se se tratasse do fim do mundo. Como se já não houvesse tempo, nem palavras, mas um abismo existencial diante do qual só cabe a escrita. É somente um ponto de partida, talvez, como se não mais tivéssemos nem tempo nem mundo. Mas é também uma posição e uma forma de expor-se: nesse limite, nesse abismo, nesse último fôlego em que vale a pena se perguntar sobre a palavra e seus gestos (SKLIAR, 2014, p.120)

Skliar em publicações recentes (2014, 2014a) e também estudando a obra de Barthes e Deleuze elabora alguns argumentos sobre aquilo que necessitamos para produzir escritas e defende que é algo que podemos aprender a fazê-lo, embora exija de nós certo grau de renúncia, o abandono de rotinas com as quais convivemos e o enfrentamento com a impossibilidade da escrita. Há certos dias em que ela não vem, não acontece. Para este autor é importante conviver com o desassossego, com o fastio, com a paciência e, esperar, insistir, uma e outra vez, muitas vezes, permanecer no meio do perigo da escrita, da solidão, do desespero. A escrita não nasce pronta. Nesse aspecto, podemos relacionar com o conceito de ideia de Deleuze (1988-1989, p.48) que também escreveu que “as ideias não nascem prontas, é preciso fazê-las”, as ideias precisam de maturação, de tempo.

Desta forma, escrever é um modo de compor e de articular palavras. Como podemos articular palavras de modo a produzir clarões?

SOBRE PRODUIR CLARÕES

Em Conversações (2012), Deleuze pondera

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isso, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo. O estilo cava na linguagem, diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem. Os clarões podem nos fazer ver e pensar o que parecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos. (DELEUZE, 1992, p. 176.)

Este fragmento de Deleuze nos faz pensar, de forma mais ampla e abrangente: Como produzir clarões em meio à vida? E, de forma mais específica: Como produzir clarões em meio às nossas aulas, aos nossos textos, às orientações de dissertações e teses? Quando Deleuze escreveu sobre ‘produzir clarões’ certamente ele não se referia ao ato de clarear, iluminar alguma coisa, dar luz a algo e sim sobre a possibilidade de juntar coisas que pudessem produzir chispas, tensões, fricções. Produzir liga e desta forma, produzir clarão.

Deleuze trata da questão dos clarões quando pensa sobre o estilo na linguagem. “O estilo é uma variação da língua, uma modulação, e uma tensão de toda a linguagem em direção a um fora”. (...) “Há um estilo quando as palavras produzem um clarão que vai de umas às outras, mesmo que muito afastadas” (1992, p.176).

Conseguimos produzir esses clarões quando conseguimos criar no nosso próprio idioma uma língua estrangeira, um jeito próprio de dizer/escrever as palavras, uma singularidade, quando conseguimos fazer “a língua gaguejar” (DELEUZE, 1988-1989, p.84). Certamente não estamos falando de algo simples de lograr e tampouco de algo que acontece com frequência. A sintaxe passa por um tratamento deformador, contorcionista, mas necessário, que faz com que a língua na qual escrevemos se torne outra língua, faz com que levemos a linguagem a um esgotamento, a um li-

mite. Esse processo demanda esforço e obstinação. Poderíamos citar aqui alguns escritores que concederam uma importância particular às palavras escritas, e, dessa forma, conseguiram produzir esses clarões em seus textos: Blanchot, Flaubert e Proust são alguns exemplos desse tipo de escrita contorcionista, delirante e obstinada.

A literatura, que tenta fazer com que seus leitores respirem de outra maneira, tem sido utilizada por nosso grupo de orientação como forma de tensionar nossos textos acadêmicos e também na tentativa de dar liga e produzir clarões. Temos buscado fora dos textos da área de educação algum tipo de contraste e temos encontrado maneiras de fazer a torção, de dobrar nossa escrita. Aquelas obras e autores que não falam direta e especificamente da área nos possibilitam forçar o pensamento de forma mais efetiva e mais aberta. Essas obras são as que mais nos emitem signos e as que mais nos fazem pensar. “Mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2010, p.29).

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura (DELEUZE, 2010, p.91).

Com esses movimentos que temos feito, temos buscado sair do nosso natural estupor, sair da nossa paralisia acadêmica e produzir a criação, fazer dobras. Criar é dobrar. Estudamos o conceito de dobra a partir dos estudos que Deleuze (1991) fez de Leibniz. Leibniz se apropriou dos estudos de Giordano Bruno, filósofo italiano que escreveu sobre a ‘mônada’, e que definiu esse conceito como sendo uma substância simples, que se traduz

como ‘única’. A mônada faz parte dos compostos, sendo ela própria sem partes e, portanto, indissolúvel e indestrutível. Leibniz usa constantemente a expressão ‘substância simples’ quando se refere à ‘mônada’. Cada mônada apresenta-se, neste sentido, como um mundo distinto, à parte, próprio - mas também como unidade primordial que compõe todos os corpos.

As ‘mônadas’ são elementos simples que compõem todas as coisas. Cada ‘mônada’ é, no entanto, distinguível das outras, possuindo qualidades que variam unicamente por princípio interno. Não havendo partes em uma ‘mônada’, ela possui um detalhe múltiplo, isto é, envolve uma multiplicidade na unidade e expressa o universo sob um determinado ponto de vista, ou seja, é dotada de percepção.

E qual a relação da ‘mônada’ de Leibniz com a ‘dobra’ de Deleuze? Leibniz escreveu sobre a ‘alma como mônada’ (substância simples, única), sem portas e sem janelas, que retira de um fundo sombrio todas as suas percepções claras. Reflexão barroca por excelência, onde tudo se dobra, desdobra e redobra. O conceito deleuziano de dobra permite problematizar tanto a ‘produção da subjetividade’ no sentido da constituição de determinados territórios existenciais quanto os ‘modos de subjetivação’, entendidos como o processo pelo qual se produz a flexão ou a curvatura de um certo tipo de relação de forças que resultam na criação de determinados territórios existenciais em uma formação histórica específica. É nesse interstício que reside nosso interesse enquanto grupo de orientação, ou seja, nos interessa fazer pesquisa em educação com elementos simples, com ‘mônadas’, o que seria o mesmo que dizer, nos interessa fazer pesquisa em educação com as nossas ninharias, desassossegos e contradições, porém, desejamos que essas pesquisas sejam distinguíveis das outras, que tenham multiplicidade na unidade, que produzam dissenso para evitar, assim como a dobra, qualquer referência a ideia de binarismo, de ‘dentro’ e ‘fora’, ‘interioridade’ e ‘exterioridade’.

SOBRE DISSENSO

Em nome do consenso se criaram verdades sobre o campo das pesquisas em educação. Acompanhamos, durante anos, décadas, triunfar um discurso que glorificava os resultados, os dados fiáveis. Lemos e ouvimos que os dados são inequívocos, e que as escolhas se impõem por si mesmas, e assim, celebrou-se, ruidosamente um jeito de fazer pesquisa em educação chamado consenso.

E o dissenso? O dissenso também é um modo de racionalidade. Este termo não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito de opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir. O dissenso é essa desconformidade, essa perturbação no sensível, esse marulho, esse rumor que produz uma modificação singular do que é visível, dizível, contável.

Interessa-nos, enquanto pesquisadores de um grupo de orientação, pensar, ler, escrever e produzir pesquisas em educação dentro desse escopo da dobra, do disforme, daquilo que não é consenso, daquilo que não é padrão, do que não está dado. Temos buscado produzir dissertações e teses que, antes de ser uma oposição entre um governo e pessoas que o contestam, é um conflito sobre a própria configuração do sensível. Isso quer dizer que essa forma de ler-escrever e publicar não é um conflito de pontos de vistas, nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para ser ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que nele são designados.

O dissenso não é a guerra de todos contra todos. Ele dá ensejo a situações de conflito ordenadas, a situações de discussão e de argumentação. Mas essas discussões e argumentações são de

um tipo particular. Não podem ser a confrontação de parceiros já constituídos sobre a aplicação de uma regra geral a um caso particular (RANCIÈRE, 1996, p.374)

A prática do dissenso é assim uma invenção que faz com que se vejam muitos mundos num só. As deduções jamais se dão em linha reta, elas são sempre tortuosas. Interromper uma lógica da dominação supostamente natural, vivida como natural é uma postura política, nos parece. Acreditamos que é possível produzir outras maneiras de fazer pesquisa em educação, onde seja possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas (CORAZZA, 2007, p. 122).

Trabalhar com as práticas do dissenso e da dobra como pesquisa está associado à ideia de que cada pesquisador tenha que fabricar para si sua pesquisa. Sair do unísono, fabular, escrever por fragmentos, buscar granulações no texto. Inventar um uso menor para pensar a pesquisa de modo 'a fazer defeitos nas frases', como diria Manoel de Barros. Singularizar. Ou como diria Corazza (2007), artistar a pesquisa.

Para fazermos defeitos nas frases de modo que elas sejam singulares ou para artistar nossa pesquisa necessitamos respirar, necessitamos de silêncios e de vacúolos. Skliar propõe um exercício, referindo-se ao ato de ler.

Voltar a página. Não virá-la. Ficar no meio. No canto. Na quietude da página que não é anterior nem posterior. Deter-se. Nem no que já foi lido, nem no que se está por ler. O estremecimento do que acaba de ir-se. A incerteza do que virá. A isso também se pode chamar, sobretudo, leitura (SKLIAR, 2014a, p. 65).

(...) quando se escreve e se lê, nesse precioso instante em que as folhas permanecem tensas e trêmulas, é que existe escrita e leitura (SKLIAR, 2014, p. 122).

Barthes também propõe um exercício similar:

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, (...) ? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? (2012, p. 26).

A leitura é condutora do desejo de escrita. Levantamos a cabeça para respirar, para tomar fôlego, para não engasgarmos com os afluxos que nos arrebatam quando lemos. No coletivo do grupo de orientação também acontece algo semelhante, nos colocamos em sintonia com o texto lido, compartilhamos ideias, autores, escritas e também desejos. Uma vez a cada dois meses, após termos lido os projetos de pesquisa de mestrado e doutorado dos colegas de grupo, nos encontramos para estudar, discutir cada um deles e para este encontro produzimos um parecer escrito contributivo. Buscamos a ressonância e o diálogo com a nossa própria pesquisa.

A ressonância não se baseia em pedaços que lhe seriam fornecidos pelos objetos parciais, nem totaliza pedaços que viriam de outro lugar. Ela extrai seus próprios pedaços e os faz ressoar segundo sua finalidade específica, mas não os totaliza, visto que se trata sempre de um 'corpo a corpo', de uma 'luta' ou de um 'combate' (2010, p. 144, grifo do autor).

A esses pedaços, a esses silêncios, a esses vacúolos nos referimos anteriormente. "Escrever implica calar-se, (...), fazer-se silencioso como um morto, tornar-se o homem a quem se

recusa a última réplica, escrever é oferecer, desde o primeiro momento, essa última réplica ao outro" (BARTHES, 2007a, p. 14). Esse fragmento de Barthes, nos leva a pensar que uma escrita necessita estar permeada de vacúolos, de silêncios para que o leitor tenha algo a dizer e disponha da chance de duvidar, contestar, refutar e acrescentar. É no calar tensionado do autor que o leitor poderá criar inusitadas e singulares relações com o texto, produzindo outras construções de sentido com ele.

Quando uma escrita está totalmente preenchida, ela não permite intervenções, não convida a interagir e não possibilita o diálogo. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade pode vedar as possibilidades de invenção e criação, pois não oportuniza espaço para pensar de outra maneira.

As lacunas e os vazios deixados no texto, podem propiciar que os atravessamentos aconteçam e que o imprevisto possa fazer-se presente, permitindo a interferência, a dobra. A escrita, quando permeada de espaços abertos, pode ser experienciada de uma forma renovada, pois o leitor é convidado a participe do que está lendo. É aí que ele levanta a cabeça para respirar e tomar fôlego. (CARDONETTI, 2015).

Barthes declara que "escrever é deixar que os outros fechem eles próprios nossa própria palavra, e a escritura é apenas uma proposta cuja resposta nunca se conhece" (2007, p. 184-185). Essa colocação impulsiona a pensar que escrever é uma ação que vai além da obra, e que os hiatos deixados por quem escreve seja um convite ao leitor para criar outras possibilidades. A escrita, nesta perspectiva, passa a ser desdobrada juntamente com o leitor e não decodificada por ele. Ela vai fazendo sentido no decorrer da leitura, mas com a intenção de nunca se fixar, e sim volatizar-se.

PARA PENSAR A LEITURA, A ESCRITA, OS CLARÕES, A DOBRA E O DISSENSO

Na tentativa de ir finalizando este texto proponho uma retomada de modo a lembrar das suas pretensões iniciais, daquilo que foi desenvolvido e do que ainda podemos seguir articulando sobre aquilo que se escreve e se lê.

A ideia foi discutir a leitura-escrita como um processo que se produz em concomitância, diferente de uma estrutura que se define por um conjunto de pontos de posições prévias. Ler-escrever de forma que possamos produzir uma variação no próprio texto. Construir um texto desmontável, conectável, nômade, com linhas de fuga, destituído do fundamento de base. Iniciar pelo meio, onde as coisas adquirem velocidade, percorrer as margens, despersonalizar o próprio corpo para ter condições de nomear a própria pesquisa.

Esta pesquisa qualitativa de perspectiva cartográfica foi realizada durante os anos de 2012, 2013 e 2014, nos encontros coletivos do grupo de orientação de mestrandos e doutorandos, ocorridos uma vez a cada dois meses. Foram registrados seis encontros ao ano, num total de 18 encontros. Nessas sessões fiz registros visuais e também apontamentos de falas e conceitos. Os resultados foram a produção de pesquisas desmontáveis, conectáveis e destituídas do fundamento de base. A cartografia enquanto método de pesquisa formulado por Deleuze e Guattari (1995), busca acompanhar um processo e não representar um objeto, a cartografia tem sido utilizada em pesquisas de campo no estudo da subjetividade e se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Por isso, ela não estabelece um caminho linear para atingir um fim, mas é sempre um método ad hoc, auxiliar. Todavia, nada impede que o

cartógrafo estabeleça algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência (KASTRUP, 2009). Estudos recentes acerca da cognição numa perspectiva construtivista evidenciam que não há coleta de dados, mas uma produção dos dados que se faz desde o início da pesquisa. Esta formulação, de certo modo paradoxal, de uma “produção dos dados”, visa ressaltar que há uma produção, que de alguma forma já estava lá de modo virtual, isto é, contrapõe-se à ideia de uma coleta de dados que está fora do pesquisador, que será alcançada ao longo da pesquisa, de uma busca do que está posto em algum local.

Os resultados têm nos mostrado que quando conseguimos produzir liga, talvez seja possível produzir clarões no texto. Os clarões podem nos fazer ver e pensar o que parecia na sombra. Isso significa que nada está oculto, escondido. Tudo está aí, na superfície. E o que chamamos estilo, é precisamente uma variação contínua, produzir uma língua dentro da nossa língua. É este o papel do tensor. Armar tensores em todo o texto e extrair daí durações e diferentes intensidades.

A dobra e o dissenso comungam do mesmo gosto, o de não deixar-se capturar. Ambos fazem a escrita fugir, vazar e assim produzem desconformidade. Talvez por isso pensamos a leitura-escrita em blocos de fragmentos e nos valemos do recurso da montagem e da edição para interrompermos as sequências de nossa leitura-escrita. É no corte, na supressão, ou seja, naquilo que não se vê, nesse tipo de ponto invisível produzido pela sobreposição das palavras que conseguimos produzir clarões, e é também, justamente nesse ponto onde é possível proporcionar ao leitor uma espécie de casulo para que ele produza a flexão e consiga instalar a criação do seu próprio pensamento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **Aula**. S. 15ª edição. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

J_____. **Crítica e verdade**. [tradução de Leyla Perrone-Moisés]. 3ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **O rumor da língua**. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. Tradução Mario Laranjeira. Revisão Andréa Stahel M. da Silva. 3ª edição. São paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

CARDONETTI, Vivien Kelling. **Leitura e escrita**: repercussões e ressonâncias propagadas em um coletivo. Projeto de Pós-Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3a Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

_____; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Revista Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, out./dez. 2014.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

_____. **A dobra**. Leibniz e o Barroco. 3ª edição. Tradução Luiz Orlandi. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. 1ª ed. [Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da**

cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.18, n.52, mar.2013. pp.213-228.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade** – sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, Brasília, 1996. pp.367-382.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Hablar con desconocidos**. Barcelona: Candaya, 2014a.

Los maestros clandestinos en la formación artística

The Clandestine Teacher in Art Education

Resumen: En este texto, se trata de las tendencias que emergen en la educación, a veces no perceptibles porque brotan en los intersticios de las instituciones. Necesitamos relacionarnos de otra manera con los otros, con los espacios, con el conocimiento, con la naturaleza y comprender la alteridad y poder generar un espacio compartido de formación. El contrato social (ROUSSEAU, 1992) habla de los sistemas educativos que mantienen las estructuras pasadas tradicionales entre la institución, los profesores y los alumnos. Emergen nuevas maneras de estar juntos en la sociedad: la socialidad (MAFFESOLI, 2008), relaciones más solidarias, más afectivas, y la convivencia sensible. Hablamos de maestros clandestinos, estos profesores que tratan de aportar otras maneras de formarse juntos, generando experiencias enriquecedoras y asociaciones simpáticas, donde cada uno está en relación con los demás. Se fomenta un espacio diferente de aprendizaje desde el compartir, conformando el Eros del grupo (GUATTARI, 1989) y un microclima, lo propuesto en la noción de climatosofía (TORREGROSA, 2013), entendiendo las formas sociales en la formación, en lo cotidiano desde sus condiciones atmosféricas de un saber situacional.

Palabras Clave: Alteridad, maestro clandestino; formación artística; simulacro; climatosofía.

Abstract: *This text, deals with emergent tendencies in education, sometimes imperceptible, because they grow from the interstitial spaces of institutions. We need to relate with each other in other ways in relation to spaces, knowledge, nature and understand alterity (otherness) and the power to create a shared teaching and learning space. The social contract in Rousseau (1992) describes educational systems that maintain the traditional structures [and relationships] of the past between institution, teacher and student. New manners of being together in society emerge: sociality (MAFFESOLI, 2008), relationships with more solidarity, affection and sensible coexistence. This paper talks about clandestine teachers, those who try to provide other ways to learn and develop together, generating enriching experiences and sympathetic relationships in which each person relates to the others. A different learning space fomented in relation to sharing, which shapes the Eros of the group (GUATTARI, 1989) and a microclimate, the proposed notion of climatosofia (TORREGROSA, 2013), acknowledging the social forms of learning in everyday life, the atmospheric conditions of a situational kind of knowledge.*

Keywords: *Alterity(ootherness) , clandestine teacher; art education; simulacrum; climatosofia.*

EN LA ALTERIDAD

Iniciamos este dialogo desde la pregunta ¿Porqué creen ustedes que los demás están aquí? Esta interrogación implica un viaje o tránsito que nos sitúa en el otro, en sus decisiones, dudas y planteamientos. Desde allí es posible iniciar un camino comprensivo sobre el lugar en el cual nos encontramos nosotros y los otros. Es así que podemos preguntarnos, porqué a pesar de ser y pensar diferente, logramos encontrar infinitud de puntos en común. Estamos en el corazón de la comprensión de una alteridad que se sitúa en relación a nosotros mismos. Situación en la cual elegimos establecer una relación horizontal o vertical con las personas, es decir, un vínculo afectivo o de dominación.

Desde este punto de partida, en esta comunicación¹, se trata de revelar las tendencias actuales que emergen en la educación, a veces no perceptibles porque brotan en las sombras, en los intersticios de las instituciones. Ortega y Gasset establece: “No sabemos lo que esta pasando y es lo que esta pasando” (MORIN, 2011, p.4); en efecto, es difícil aprehender lo que sucede en el presente, más aún en períodos de crisis o tensión, porque estamos inmersos en esta misma situación. Realidad que nos impide tomar la distancia necesaria para observar y comprender los advenimientos que no esperamos. Pero podemos estar atentos a la experiencia de la realidad, es decir, tratar de leer lo que sucede cada día, en nuestro alrededor, desde los diálogos con los otros e ir dibujando los contornos de las situaciones cotidianas.

En este sentido hablamos de tensión, pero tratamos de persistir y continuar creyendo en espacios de formación deseables que

[1] Este texto, de autoria de Apolline Torregrosa Laborie, foi apresentado como palestra no III Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola: Inovações Metodológicas em Arte Educação, realizado de 8 a 10 de Outubro de 2014 na UFPel, em Pelotas, RS. Coordenação e Organização do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna; Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva e Profa. Dra. Mirela Meira, Promovido pelo: Centro de Artes e a Faculdade de Educação/ UFPel, PPGAV-Mestrado da UFPel e o Projeto Arte na Escola/UFPel.

favorecen el despliegue de las personas, gracias a nuestras acciones cotidianas. En estas transformaciones o movimientos que surgen actualmente, atenderé a las relaciones entre las personas, particularmente a la relación profesor-alumno que podría ser el punto neurálgico de esta situación.

JUGAR EL JUEGO

Para comprender los puntos de fricción actuales, es necesario volver a lo que podría ser el origen de nuestro sistema educativo tal como está estructurado en la actualidad. Aquí hago referencia a la época moderna o industrial que organizó nuestra forma de vivir en lo cotidiano, es decir, nuestros horarios, nuestras relaciones y actividades. En síntesis, desde el inicio de la industria, se ha regulado el tiempo de las personas, sus ocios, estudios y el trabajo, todo ello repartido en tres momentos de ocho horas. Las ciudades se han organizado según este modelo, donde cada uno actúa a partir de este orden social, donde el tiempo está medido y estructura la división del trabajo, los espacios, las disciplinas y las relaciones personales. Esta organización se apoya en un sistema jerarquizado de relaciones bien establecidas: la institución domina con algunos mandatarios invisibles que nunca encontramos, que dirigen a los directores o políticos, quienes mandan a los profesores y a su vez a los alumnos. En este sistema jerárquico de relaciones que se fundan en una dominación o interacción de utilidad, nosotros dominamos los objetos que usamos, las plantas que cultivamos, la cultura que gestionamos, los viajes que anticipamos, el tiempo que repartimos, el patrimonio que clasificamos, el dinero que repartimos y finalmente, el planeta que agotamos. El hombre se presenta así como dominador de todo desde una estructura paternalista rígida y estable. Se establece así una configuración de poder, que se reproduce a todos los niveles, basada en un tiempo

que debemos atrapar.

Es así que en general dominamos la alteridad, establecemos relaciones contractuales con nuestro entorno, relaciones basadas en el contrato social de Rousseau (1992), donde el encuentro con el otro es ante todo negativo; por ello debemos anticipar para controlar mejor nuestras interacciones. En este sentido, cada intercambio con los demás se basa en un contrato, cada elemento que media una relación se establece bajo un contrato: contrato de piso, contrato de trabajo, contrato de casamiento, contrato de seguro, etc. Esta organización nos ubica a cada uno en lo social y como nos relacionamos con los otros desde una posición racional. Podemos decir que cada uno "juega el juego" o "juega el juego", en otras palabras actúa según el rol que se le ha atribuido en su contrato social. Aceptamos así el juego que a menudo se nos ha impuesto, nos oprime y del cual tratamos de salvarnos cotidianamente. Cada uno juega el juego, aunque verdaderamente no se quiere participar más del mismo. Necesitamos relacionarnos de otra manera con los otros, con los espacios, con el conocimiento, con la naturaleza, etc. Esta realidad se hace evidente desde la importancia que damos hoy a Internet, a las redes sociales, como intercambios fuera de una estructura instituida. Asimismo, el movimiento ecológico refleja el interés que dedicamos a establecer otro tipo de relaciones con los animales y la naturaleza. Sí en la época moderna la naturaleza era sólo un recurso dominado y sometido por el hombre, hoy le devolvemos poco a poco su importancia, tratando de cohabitar más que de dominar, por ende, de convivir de manera armoniosa con ella.

Ocurre poco a poco en todos los ámbitos: vivimos los espacios no sólo como lugares de uso, sino como ambientes de bienestar con los otros, con los objetos también, y por supuesto en nuestro campo, con las personas o alumnos. Nos encontramos en relaciones más

horizontales y de circulación, donde nos alejamos de jerarquías de poder para entretejer otras maneras de estar juntos, de aprender y compartir desde la potencia de cada uno. Pero todo ello se realiza a nivel cotidiano, en las acciones diarias de los docentes y los maestros, desde su propia iniciativa que no suele estar avalada por las instituciones.

SIMULACROS EN AUSENCIA DEL OTRO

Estas estructuras racionales siguen manteniéndose en diversas instituciones, particularmente en la educación. En ella, las relaciones están establecidas jerárquicamente, desde un orden bien establecido de horarios, disciplinas, edades, ocios, etc. Podemos hablar de simulacros en la educación, ya que los sistemas educativos mantienen las estructuras pasadas tradicionales y pretenden semejarse a la sociedad actual; en realidad se sostiene sobre su propia organización bien alejada de las efervescencias cotidianas. Sin embargo, cada época establece sus tendencias educativas, y siempre estamos buscando una cierta perfección de la enseñanza deseada, que se modifica según los ideales del momento. Durkheim (1999) subrayaba que en cada época, la educación corresponde a su tiempo y lugar, a las energías propias de su entorno. Por consiguiente la educación expresa las relaciones de las personas, del tiempo y del espacio. Pero actualmente la educación está en busca de ideales, de perfección más allá de las propias relaciones entre las personas, más allá de su entorno y territorios. Podemos entonces hablar de simulacro, en el sentido que la socialización deseada de la educación es simulada, porque no reproduce las relaciones cotidianas; es un simulacro ya que se realiza sólo con la apariencia de lo que expresa, sin serlo en realidad.

Actualmente podemos revelar varios simulacros que persisten en los sistemas educativos: principalmente entorno al tiempo, a las

evaluaciones y a las relaciones. Primero, sobre el tiempo, podemos anotar que los programas están todos ordenados según unos horarios determinados que están dirigidos hacia un futuro que supuestamente será mejor; como si la formación condujera un paraíso que se materializa en el mundo del adulto. Es por ello que la educación no se vive al presente sino hacia un futuro. Segundo, en cuanto a las evaluaciones, sólo miden la capacidad de memorización y de repetición de un alumno, y no su proceso de aprendizaje. Se espera así unos resultados comunes que ya se conocen sin esperar el aporte del alumno, donde las notas se convierten en la moneda de cambio. En definitiva, las relaciones son totalmente contractuales, unas lazos cosificados que se generan entre la institución, los profesores y los alumnos, donde cada uno juega el juego pero sólo quiere escapar de una situación de poder y sometimiento permanente. El alumno debe aprender las reglas del juego de cada profesor. Montamos escenarios ficticios que miden, planifican, evalúan cada instancia educativa.

Varios simulacros que nos indican que nos encontramos en una educación programada, anticipada, estructurada, sobre saberes dados que deben ser repetidos. Por ello es una educación que actúa en ausencia del alumno, como una promesa de futuro que no integra lo cotidiano, ni los procesos particulares de cada uno.

Un punto evidente de este escenario, son las palabras que usamos cotidianamente en el vocabulario educativo. Todas están relacionadas con los objetos, con una dimensión materialista y no natural. Hablamos así de construcción, cimientos, herramientas, andamiajes, mecánica, etc., evidenciando esta necesidad de poner nombre o establecer metáforas mecanicistas a las situaciones y vínculos humanos. La tendencia a utilizar un vocabulario con estas características es herencia de la época moderna, donde el hombre descubre su potencial y poder creando maquinarias, objetos, que él mismo ha concebido y

dirige. Gunther Anders (2002) había subrayado esta necesidad del hombre a nombrar las cosas, las situaciones a partir de lo que podía dominar, es decir, desde un vocabulario materialista y mecánico que interpreta los hechos a partir de lo que él mismo ha fabricado. Por lo tanto, solemos hablar de las relaciones o de las personas como mecánica, como maquina con sus engranajes. Metáforas que en realidad nos alejan aún más de nuestra dimensión natural y acentúan el propósito de la Ilustración: educar o más bien domesticar al niño para que se convierta en adulto civilizado.

En esta perspectiva, encontramos las aulas bien ordenadas y jerarquizadas, donde cada uno tiene la misma postura, reciben las mismas lecciones, los mismos aprendizajes subrayando la homogenización de la formación a modo de robots. El cuerpo está dominado como un objeto que debemos controlar todo el día, para sólo concentrarnos en la cabeza para que esté apta a recibir las informaciones necesarias. La educación se convierte así para las personas, en un tiempo a sobrepasar, un viaje en el cual sólo anhelamos el objetivo como paraíso: la llegada al diploma, donde se olvida el presente, el cuerpo, lo táctil, los sentidos y las relaciones afectivas.

CONVIVENCIA SENSIBLE O LOS MAESTROS CLANDESTINOS

Actualmente emergen nuevas maneras de estar juntos en la sociedad, surgen de diversas formas la necesidad de volver a establecer relaciones más próximas con los otros, con nuestros vecinos y colegas. Esta situación se revela también en los espacios educativos. Podemos hablar de socialidad (Maffesoli, 2008, p VII.), es decir en lugar de relaciones contractuales, se establecen relaciones más solidarias, más afectivas, donde reaparece el intercambio y la convivencia sensible. En ello, desconfiamos de las instituciones para acercarse más hacia el otro que está a nuestro lado, para reestablecer una interacción, un

diálogo directo y sin intermediario.

Desde esta nueva realidad, hablamos de maestros clandestinos, estos profesores que tratan de aportar otras maneras de formarse juntos. A pesar de los programas y las estructuras rígidas de las instituciones, tratan de estar en presencia con los alumnos, atendiéndoles en el momento, generando experiencias enriquecedoras, desplegando actividades que interpelan todo el potencial de las personas en el instante presente. Se ubican en los intersticios de los sistemas, para acompañar a los alumnos y se sitúan en otra relación con las personas que participan de la educación, partiendo del hecho que aprenden enseñando y descubren desde la interacción con los otros. Por ello los llamo maestros clandestinos, que está en resonancia con la noción de rey invisible de Simmel (2008). Es decir, las personas que de una manera invisible generan los cambios reales. No son los visibles como los políticos, dirigentes, sino las personas que discretamente trabajan en lo cotidiano y que desde sus acciones diarias, favorecen las transformaciones deseadas. Los llamo clandestinos porque actúan discretamente, están en secreto, son fuerzas invisibles que trabajan desde la invitación: formulan preguntas y no respuestas, sugieren y no imponen.

El profesor, en esta dinámica de interacciones no es más el centro o el eje del proceso de aprendizaje de los alumnos, pero está ahí, acompañando. Se acerca, ayuda, pero no es directivo e impositivo. Acompaña discretamente los procesos de los alumnos a través del diálogo, la reflexión, la palabra y sobre todo el silencio. Este modo discreto, difuso, pero que pasa igualmente, es un vía no impositiva, un acompañamiento continuo en lo cotidiano que se hace más significativo con la experiencia. Todo lo que parece banal en el fondo se inserta profundamente en la formación. A menudo, parece que nada pasa, pero todo está ahí, interiormente y en lo colectivo, en esta atmósfera, en este espíritu que envuelve. Como lo hemos enunciado en el inicio,

estos procesos son invisibles o muy poco perceptibles: descubrirles es escuchar la hierba que crece según Marx. El profesor realiza esta formación en paralelo al sistema, pero no en oposición a éste, más bien como contra-corriente. Es una subversión discreta que pasa entre las personas de una manera desapercibida, sensibilizándoles. Esta acción de formación indirecta no se basa en una obligación, ni en lo que debe aprender o memorizar el alumno, sino en lo que sucede en el margen. Generan un colectivo donde se da valor a la intuición, al potencial de cada uno desde lo grupal.

El maestro clandestino nos viene del arquetipo del sabio, del brujo, el que estando aparte del pueblo, ayuda y acompaña a cada uno ofreciendo algunas sugerencias. Tales como los magos (MAUSS, 2004, p: 5), revelan realidades, las fuerzas mágicas y en presencia de la naturaleza de cada uno. El mago tiene esta facultad de evocar, de hacer vislumbrar sorpresivamente una realidad, cosas que otros aún no ven, es decir, nos acerca a un mundo misterioso y encantando; el maestro clandestino vuelve a dar un sentido misterioso y evocador de la educación, que se realiza de modo discreto. Imanta y atrae por su magia, su sabiduría, genera irradiación donde cada uno sabe reconocer el espacio distinto y el profesor diferente. Establece ritos simpáticos (MAUSS, 2004, p: 58), donde las aulas, los espacios escolares se llenan de pequeños rituales, de momentos propicios que advienen para conformar el espacio educativo. En ello se religan las personas, en estos procesos de asociaciones simpáticas donde cada uno está en relación con los demás. Se fomenta otro estar juntos, un espacio diferente, evocando correspondencias y unión entre las personas que participan. Poco a poco nos introducen en otra dimensión de la formación, donde nos olvidamos del tiempo que corre y disfrutamos del espacio de aprendizaje desde el compartir.

LA FORMACIÓN ARTÍSTICA COMO ÉPANOUISSEMENT

La educación artística favorece la aparición de los maestros clandestinos. Los profesores de arte se sitúan a menudo en esta dimensión. La formación en artes se mantiene un poco como espacio diferente, tal vez porque no entra en los criterios de utilidad pronunciados en la época industrial, se aparta del ritmo de las otras disciplinas: no espera resultados previos, no incentiva la homogenización sino la creatividad de cada uno. Asimismo, el espacio es particular en las clases de artes, no son clases bien ordenadas donde domina la separación y la dominación del profesor, sino bien al contrario, son como cavernas de Ali-baba, donde pequeños grupos aquí y allá circulan, dialogan o están concentrados, rodeados de tesoros sin valores de creaciones anteriores que estimulan a cada uno. En ello, lo cotidiano toma otro valor, desde la comprensión de los entornos visuales y las manifestaciones artísticas, donde las experiencias son significativas en sí mismas. En efecto, los profesores de artes trabajan desde el espacio y las personas en presencia, se genera una poética del espacio (Bachelard, 2009), un microclima donde cada uno despliega su ser. El maestro clandestino, el profesor de arte, desde las experiencias que propone, expande su mana, una energía que reúne a las personas, conformando el Eros del grupo (GUATTARI, 1989). Emerge un microclima, porque se genera una fauna y una flora distinta de su entorno, en instituciones bien estructuradas. Los alumnos de las clases de arte se encuentran aglutinados en el ambiente que se comparte, desde otros ritmos y otras relaciones.

Es desde esta dimensión que he propuesto la noción de climatosofía (TORREGROSA, 2013), amplificando la irradiación de estos maestros afectivos. Es decir, entender las formas sociales en la formación en lo cotidiano desde sus condiciones atmosféricas: vientos, temperaturas, clima, espacios, corrientes, etc. Son otras palabras que

nos permiten comprender de otro modo las dinámicas propias de la educación sensible.

Por ello, la educación artística es una formación al presente, donde la experiencia es esencial porque nos inicia en el aprendizaje desde nuestro propio sentir y donde cada uno participa del instante y de la formación. No nos situamos más en un discurso de emancipación, sino en un presenteísmo según Maffesoli (2008), ya que favorece la proximidad desde la experiencia artística, donde se incluye los sentidos, los cuerpos y los espacios. Dentro de esta formación nos reincorporamos, porque entramos en un saber situacional, un saber encarnado que interpela e incorpora a cada uno como un ser relacional.

Desde esta dimensión, la formación es otra e implica más al alumno, esta presente en su aprendizaje, por ello hablamos de “epanouissement”, esta palabra en francés que significa el desplegar de una flor, o “debrochar” en portugués. Porque las plantas no se construyen, no se edifican, sino que se despliegan, crecen, se amplifican y se multiplican. Estas palabras entran en concordancia con lo vivido cotidianamente, con la experiencia sensible en la formación. Finalmente, para comprender la alteridad y poder generar un espacio compartido de formación, es necesario acercarse al otro, en presente, implicando todo su ser, es decir, preguntarse porqué está aquí a mi lado.

GUNTHER, Anders. **L'Obsolescence de l'homme, tome 1**, Paris, éditions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Après la modernité?** La logique de la domination (1976), La violence totalitaire (1979), La conquête du présent (1979), Paris, CNRS éditions, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropologie**, Paris, PUF, 2004.

MORIN, Edgar. **La voie**. Pour l'avenir de l'humanité, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011, también disponible en : < http://assoreveil.org/la%20voie_nouveau.pdf> Acceso em 15 out. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Du contrat social**, Paris, Flammarion, 1992.

SIMMEL, Georg. **Pedagogía escolar**, Barcelona, Gedisa, 2008.

TORREGROSA, Apolline. **Climatosofía de la formación artística, en Arte y Educación. Geografía de un vínculo**. Ponencias de la Bienal, 1era bienal de Educación Artística, Maldonado 2012. Dirección de educación, Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, Montevideo, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **Poétique de l'espace**, Paris, Quadrige, 2009.

DURKHEIM, Emile. **L'évolution pédagogique en France**, Paris, Quadrige Puf, 1999.

GUATTARI, Félix. **Les trois écologie**, Paris, Galilée, 1989.

Irene Tourinho
Doutora pela
Universidade
de Wisconsin –
Madison (USA);
Professora Titular
da Faculdade
de Artes Visuais
da Universidade
Federal de Goiás
(aposentada) e
docente do
Programa de Pós-
graduação em Arte
e Cultura Visual

Culturas e Práticas do Cotidiano: Metaforizando com Visualidades na Busca de Sentidos do Aprender...Pesquisar...Ensinar

*Cultures and the Practices of Everyday Life:
Metaphorizing with Visualities in
Search of Meanings for Learning...
Researching...Teaching*

Resumo: O texto propõe o uso de imagens como metáforas para alargar reflexões sobre culturas e as práticas do cotidiano do aprender, do pesquisar e do ensinar. Ao usar diferentes imagens de ‘escadas’, ‘janelas e tijolos’ e ‘sombas’ como metáforas aos desafios e incertezas presentes na atuação de um professor, o texto discute o emprego de metáforas visuais como exercício para práticas e cotidianos pedagogicamente impertinentes, atrelados a zonas de liberdade ousadas e, sempre, eticamente íntegras.

Palavras-chave: Atuação docente; práticas do cotidiano; metáforas; visualidades.

Abstract: *The paper proposes the use of images as metaphors which can help develop reflection about cultures and the practices of everyday life concerning learning, researching and teaching. In employing diverse images of ‘ladders’, ‘windows and bricks’, and ‘shadows’ as metaphors for challenges and uncertainties present in the performance of teachers, the text discusses the use of visual metaphors as an exercise with everyday practices that is pedagogically impertinent, linked to audacious freedom zones and which are always straightforward ethically.*

Keywords: *Teaching performance; practices of the everyday; metaphors; visualities.*

INTRODUÇÃO

Este é um texto revisitado. Além de achar que os assuntos aqui tratados sempre podem ser discutidos e ampliados, minha vontade em retomá-lo também tem a ver com a ideia de Umberto Eco quando diz que, às vezes, a intenção do autor pode ser levar a nos perdermos em seu bosque. Este é o meu convite

Levei um tempo para decidir como organizar o que queria compartilhar com os leitores. Este tempo de espera se configurou em tempo de preparação e isto acontece com muitos de nós: enquanto esperamos, preparamos. Relendo notas e lembrando situações de sala de aula decidi pensar em metáforas que pudessem reforçar e alargar algumas reflexões sobre o tema proposto. A partir de metáforas visuais – cotidianas – escrevi estas ideias que apresento a seguir.

UMA IMAGEM PARA ABRIR CAMINHOS...

Para iniciar, escolhi esta imagem de uma instalação do artista argentino Leandro Erlich (Figura 1) porque ela cria sintonia com meus anseios e motivos para lidar com as culturas e práticas do cotidiano. Chamado de “arquiteto da incerteza”, Erlich cria espaços com delimitações fluídas e instáveis, transgredindo os supostos limites da realidade. O título do trabalho – “Janela e escada: muito tarde para obter ajuda” é já uma metáfora quando sabemos que o artista criou esta instalação logo após o furacão Katrina, ocorrido em New Orleans (EUA) em 2005, destruindo completamente a região metropolitana da cidade.

[1] Este texto, de autoria de Irene Tourinho, foi apresentado como Conferência de Abertura no II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, realizado de 14 a 16 de outubro de 2015, na UFPel, em Pelotas, RS. Coordenação do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna, Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva; Profa. Dra. Mirela Meira, Centro de Artes. Organização do evento: Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/ Polo UFPel; PPGAV-Mestrado/ UFPel e Faculdade de Educação/UFPel.



Figura 1. (Com exceção das imagens da obra de Leandro Erlich, as demais foram encontradas nos sites indicados nas referências, ao final do texto)

A incerteza, instabilidade e transgressão destacam o plural inserido nas palavras ‘culturas’ e ‘práticas’ que dá nome a este texto. Somos também, enquanto professores, arquitetos de incertezas. Apesar de que nem sempre o óbvio é óbvio, este plural reforça o que já sabemos: não há uma única, correta, definitiva e eficiente prática para aprender, pesquisar ou ensinar qualquer tema, conteúdo ou ação.

Acreditar numa fórmula ‘certeira’ seria aderir-se a uma metolatria – depender, submeter-se, prender-se a uma metodologia ou modo de praticar – atitude que congela a capacidade de explorar, de vagar em busca de caminhos possíveis, provocando desvios e indagações.

Conhecemos a definição básica de dicionário: metodologia é um “caminho pelo qual se atinge um objetivo”, um “modo de proceder, uma maneira de agir”. Pela imagem, posso imaginar que o objetivo é chegar à janela e, sendo assim, procederei subindo as escadas.

Acontece que a janela está aberta para um desconhecido, solta, desgarrada de uma sustentação. Ao mesmo tempo, ela se atrela a uma falsa parede de tijolos, inacabada, que serve de moldura, mas também de ornamento. A imagem como sombra, amplia e desloca a janela, projetando a escada para fora dela, para um vazio incerto. O desenho recortado dos tijolos nas laterais ou a luz do ambiente expositivo – são elementos que se juntam para conferir instabilidade à imagem, como se cada um desses elementos pudesse ser um aspecto do que entendemos como culturas e práticas do cotidiano, ou seja, fragmentos, pedaços que podem, ou não, se complementar com outros.

Essa multiplicidade de elementos me desafiou a buscar metáforas partindo desta imagem. Sigo um roteiro que pretende brincar com ela e tomá-la, não como objeto, mas como agente para detonar outras imagens e ideias. Não há legendas nas imagens. Algumas estão referidas no corpo do texto e outras são mesmo disparadoras de

reflexões e suas indicações no trabalho servem para criar sintonias entre palavras e imagens. Defini, então, de olho na imagem de Leandro Erlich, o seguinte roteiro – metafórico – destacando:

- 1) Escadas...
- 2) Janelas e Tijolos
- 3) Sombras..

IMAGENS COMO METÁFORAS: ESCADAS

Segundo Veiga-Neto (2012, p. 270),

uma metáfora é uma construção linguística na qual uma palavra ou frase, que comumente designa uma coisa ou um estado de coisas, é deslocada para ser usada na designação de outra coisa ou outro estado de coisas, estabelecendo uma comparação implícita entre ambas, entre ambos os lados.

Vamos lembrar que as metáforas têm ‘alcances e limitações’. Como alcance, Veiga-Neto registra a “dupla-dimensão” da metáfora pois “ela é, ao mesmo tempo, poética e política” (p. 270). Isso significa, como ele explica, que “as metáforas jamais são neutras: ao transportar o sentido de um lado para outro, uma metáfora empresta ao lado mais fraco, mesmo que provisoriamente, a força simbólica contida no lado mais forte”. Como limitações das metáforas, Veiga-Neto nos lembra de que elas são representações e, como tal, seus significados e sentidos nunca são estáveis e únicos...

Usar ‘escadas’, ‘janelas e tijolos’, e ‘sombras’ como metáforas serve para atender minha compreensão de que as culturas e práticas do cotidiano são, para mim, como as metáforas: ao mesmo tempo “poéticas e políticas”.

Vamos imaginar que a escada é uma forma de acessar, ou seja, uma maneira de tornar viável um tipo de fazer, seja prático ou reflexi-

vo. Uma primeira provocação desta metáfora é refletir sobre em que posição na escada eu me coloco. Listo algumas opções.

(Podemos subir e descer várias vezes, em ritmos diferentes, mudar a escada de posição, movimentar-nos de degrau em degrau, passar do primeiro para o terceiro degrau, saltar do último para o chão... parar no meio da escada, permanecer mais tempo num degrau ou noutro... subir com um pé só, subir com os dois pés a um só tempo...)

Isso sem falar que a escada é móvel, pode ser mudada de lugar. Esta brincadeira é séria. Aprender e ensinar não são ciências exatas, portanto, a vertente lúdica é poderosa aliada para pensar quem somos, como nos posicionamos e que maneiras de sentir, pensar e agir orientam nossos movimentos nos degraus de uma escada, ou, nas fases de um processo de aprender...pesquisar...ensinar...

Se focarmos somente a escada como, por exemplo, numa sequência de ações que imaginamos seguir, perdemos de vista outras partes do ambiente - da imagem – podendo ganhar em relação à percepção da escada e seus degraus. Em relação às culturas e práticas do cotidiano, a metáfora da escada nos ajuda a pensar sobre a responsabilidade de refletir sobre a convivência de identidades e subjetividades que estão em jogo na docência e que habitam, transformam e impulsionam ações nas salas de aula.

É necessário lembrar que o campo de atuação do/a professor/a tornou-se, hoje, muito mais vasto e expandido do que a capacidade dos conceitos de ‘práticas’ e de ‘metodologia’ podem abranger. Novamente, o brincar com conceitos, ideias e práticas, ativa nossa imaginação e nos estimula a criar alternativas, possibilidades de ‘realidades’ com as quais não estamos acostumados a conviver, ou são imprevistas, impensadas.

Além de sugerir um meio de realizar uma prática docente e,

também, um direcionamento, podemos construir outras relações entre culturas, práticas, metodologia e escada. Ao falar da provocação em termos de como nos situamos diante de uma escada, temos embutido um desejo que carregamos como docentes: o desejo de fazer bem, de fazer bem feito, de fazer melhor. Assim como culturas e práticas são indissociáveis, docência e metodologia também o são. O artista Do-Ho Suh, em 2009 (Figura 2), criou este trabalho que encobre, sem apagar, uma escada que é o ponto ventral da obra. A utilidade dela, podemos pensar, é nos levar a refletir sobre as diversas camadas de sensações e impressões que a docência vai construindo ao mesmo tempo em que nos descobrimos.



Figura 2.
Fonte: <http://www.slideshare.net/ayeakel/do-ho-suh>

Outro ponto em que a metáfora da escada contribui para a reflexão sobre culturas e práticas diz respeito a quem é este sujeito que ensina e por que faz as escolhas que faz – conceituais, metodológicas, avaliativas. Penso em ‘quem é esse sujeito’, ou melhor, em como somos ou queremos ser representados enquanto docentes, para enfatizar duas coisas. Uma é a condição mutante, vulnerável, lábil, que configura nossa identidade e posições de sujeito. Um passo fundamental nas escolhas metodológicas, diz respeito a reconhecer e refletir sobre as mudanças que nós próprios vivemos, as pressões que sofremos e as expectativas que projetamos como profissionais.

As maneiras como nos colocamos diante de um tema dizem para além do que somos: dizem, também, sobre os vazios, expectativas e projetos que nos constituem nas práticas cotidianas. Dizem, ainda, sobre os vácuos que precisamos criar e, talvez, manter ou preencher (Figura 3).



Figura 3.
A foto à esquerda, disponível em: <http://www.mdig.com.br/?itemid=25829> A foto à direita, disponível em: <https://www.dreamstime.com/stock-photos-wood-stairs-image3820623>

Quando Foucault (2004, p. 295) afirma que “o papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas”, a escada mostra um de seus alcances como metáfora, pois sua mobilidade, na medida em que podemos muda-la de lugar e que ela pode mudar de direção, de inclinação, de tamanho, de suporte, nos ajuda a pensar sobre a importância da mudança – a nossa, em primeiro lugar - como uma mudança de olhar, de ângulo de visão, de perspectiva. Uma mudança que reforce uma persistente determinação para duvidar do que vemos, ouvimos, sentimos e pensamos.

Outra ênfase relacionada às questões de subjetividade e identidade docente que esta metáfora permite tem a ver com as experiências das quais participamos, de como reagimos a elas, que impactos elas produzem em nós, que memórias guardamos, como elas são recriadas e quais optamos por compartilhar.

As experiências também nos fazem perceber as nuances e diferenças entre cada um de nós, nossos colegas e ambientes. Como dito anteriormente, a junção – culturas e práticas, docência e metodologia – pode nos lembrar que um ensino efetivo requer uma amplitude substancial de experiência profissional, um leque de experimentações de abordagens metodológicas e, especialmente, a paciência e persistência para transformar pequenos eventos, inesperados, em poderosos impulsos benéficos para a aprendizagem – mesmo que sempre transitórios.

Como nos diz Torras (2007, p. 23) “um corpo não pode comportar-se de qualquer maneira em qualquer contexto: cada encruzilhada sociocultural atualiza determinados corpos”. Cada prática cotidiana exige e sinaliza performances corporais e corporalidades que, como professores, aprendemos a nos adequar ou somos impulsionados a criar, a improvisar..., em face às demandas dos ambientes e papéis que vão nos deslocando (Figura 4).



Figura 4 Foto à esquerda: Marcus Almeida, disponível em: <http://www.panoramio.com/photo/15840911> . A foto à direita, disponível em: <http://www.fotosearch.com/CSP057/k0574273/>

A experiência é algo que nos faz e algo que queremos que aconteça na escola. Mais que isso, queremos que a arte e as imagens ofereçam, provoquem, configurem experiências. Queremos capacidade e habilidade docente que nos ajudem a encontrar maneiras diversificadas para lidar com um mesmo foco, modos alternativos de proceder que estimulem experiências estético-artísticas e culturais que impactem, atraiam e operem mudanças nos modos como aprendemos, como vemos o mundo e os sujeitos com os quais nos envolvemos.

Entendo, com Sewell (apud Nóvoa, 2003, p. 65), que o “conceito de experiência não se refere apenas a um simples ‘viver os acontecimentos’ mas também abarca a forma na qual as pessoas construíram os acontecimentos no tempo em que os viviam”. Pensando desta forma, a professora às vezes se instala, ocupa um espaço, mas permanentemente corre o risco de enrijecer-se, de petrificar-se, de acreditar que têm ‘a’ fórmula, que sabe lidar com qualquer situação docente ou qualquer grupo de alunos.

Penso que a paciência, hoje em dia, na correria que nos arrasta entre um projeto e outro, nos empurra entre uma ‘boa dica’ metodológica e

um ‘recurso infalível’ para ensinar, é uma forma estratégica de resistência radical – a de ser paciente consigo mesmo e com os outros, disposto a viver a experiência de buscar temas, vivenciá-los e experimentar maneiras de abordá-los.

As escadas às vezes são instaladas, ocupam grandes espaços, e se tornam parte da história. Esta, por exemplo, é uma escadaria situada num bairro boêmio de Paris que reunia, na segunda metade do século XIX, artistas como Degas, Cezanne, Monet, Renoir, etc. É a escadaria que leva à Basílica do Sagrado Coração, em Montmartre e que foi palco de um clima libertário da época (Figura 5)



Figura 5
Fonte: <http://mol-tagge.blogspot.com.br/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html#!/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html>

Porém, as escadas, antigas ou pós-modernas, continuam nos dando possibilidades de subir, descer, parar, saltar, sentar, esperar, observar. Se a metáfora da escada nos leva a pensar em subjetividades, identidades e experiência, também estão falando de história, ou histórias, para ser mais precisa.

Falo, neste caso, da história da profissão, da história docente, e, também, da história dos métodos que predominaram e se tornaram hegemônicos no fazer docente. Ter consciência da história que nos construiu é fator decisivo para compreendermos o que estamos fazendo – ou aspirando fazer – nos dias de hoje. Segundo Nóvoa (2003b, p. 26), os professores “são o alvo mais fácil a abater” pelos mais diferentes discursos da profissionalização. Ele conta que

No passado, [os/as professores] construíram uma imagem social respeitada: eles detinham as chaves da mobilidade social e o prestígio do saber. Hoje, há meios mais eficazes de promoção na sociedade, e o saber (ou, ao menos, a informação) expandiu-se um pouco por toda a parte. Os professores ressentiram-se dessa dupla perda e têm dificuldade em reconstruir uma nova identidade profissional.



Figura 6
Fonte: http://www.premiopia.com/wp-content/uploads/2010/06/ANNA-PAOLA_0001_01.gif

O trabalho de Anna Paola Protássio(2011; Figura 6, página acima) pode nos levar a refletir sobre estes múltiplos caminhos de entrada que significou a expansão do saber por toda parte, como Nóvoa analisa. Nossa história, especificamente a história da docência em arte, mostrou um trajeto de passagem de uma cultura de memória e instrução – cópia, modelos, ornatos, etc. – para uma cultura de descoberta e invenção. Esta passagem teve, e tem, profundas implicações, sendo uma delas a tensão entre autoridade e experiência. Aos poucos, foi-se acalorando uma discussão que confrontava não só a escola como lugar privilegiado do saber, mas, ainda, o/a professor/a como ‘dono’ da verdade, responsável pela ‘transmissão’ do conhecimento.

Nos demos conta de que estética e criatividade são tão importantes quanto conhecimento técnico no mundo contemporâneo ao mesmo tempo globalizado e localizado. Esta questão que confrontamos, o global e o local, nos chama a refletir sobre a ideia, ainda oriunda da Europa, de que devemos sempre “pretender ser globais”.

Para Pérez-Oramas (2012, p.28), “seria importante *aprender a ser locais*, a estar situados: a reivindicar um lugar no mundo, *a pensar a partir de um lugar*” [grifo meu]. Isso porque, diz ele, “pensar a partir de todos os lugares [é uma] falácia como poucas que nos conduz à ilusão de crer que vencemos para sempre as distâncias, as diferenças e os tempos”.

Tem razão Moacir dos Anjos (2005, p. 60) ao discutir a relação global/local mostrando que há, aqui, “um rompimento da associação imediata entre lugar, identidade e cultura”. Para ele, vivemos “um ambiente cultural complexo e diversificado, instituidor de uma nova, conflituosa e ampliada cartografia da produção e circulação simbólicas”.

Um dos limites desta metáfora criada com escadas é pensar que elas podem ser substituídas por outros objetos que nos ajudem a elevar-nos do chão, sem nos impedir de voltar e re-encontrar novamente o espaço que ocupávamos para rever onde pisamos, por que escolhemos aqueles movimentos e direções, como nos reposicionamos diante das mudanças que afetaram a área. Assim estaríamos ampliando significados para os cotidianos e suas práticas, ou pensando em como transforma-los.

EXPANDINDO SIGNIFICADOS: TIJOLOS E JANELAS

No trabalho de Leandro Erlich, a janela é circundada por tijolos que desenham contornos irregulares e não eliminam a sensação de suspensão de ambos, janela e tijolos. Sua imagem nos faz pensar e também nos permite brincar. Sugere, ao mesmo tempo, luta e resgate,



Figura 7.
Detalhe da
Figura 1, página
76

condensação e dissolução (Figura 7).

Pensando primeiro nos tijolos, projeto alguns significados que eles podem adquirir no contexto deste tema. Começo por uma questão de grave importância, algo que se instala como uma necessidade: ver/ouvir as diferenças – dos ambientes, dos sujeitos, da comunicação, da convivência.

Espera-se que nós, professores, nos confrontemos com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, os chamados ‘normais’ ou com ‘necessidades especiais’ tendo sido formados sem que essas especificidades fossem levadas em consideração... Então, pergunto: Práticas para quem? Que cotidianos? Que saberes contribuiriam para orientar um trabalho com crianças? Que diferenças caracterizariam as práticas de trabalho voltadas para jovens pré-adolescentes ou para adultos que vivem cotidianos de necessidades especiais?

Estas diferenças, que se somam às diferenças dos diversos ambientes escolares, fragilizam, ao mesmo tempo em que desafiam, nossas capacidades de planejar e imaginar possíveis práticas para e com nossos alunos. Precisamos de mais informações e pesquisa sobre demandas de ensino em cada uma dessas fases e âmbitos e que efeitos elas podem gerar. Mas não podemos esquecer que experiências riquíssimas são desenvolvidas com grupos de alunos de idades e condições diferenciadas, misturados num mesmo projeto, sem a armadura da serialização que adotamos, muitas vezes sem questionar.

Ver/ouvir diferenças significa não apenas entender que há muitos tipos de tijolos, como reconhecer que podemos fazer coisas diferentes com eles (Figura 8). Assim é também em relação às práticas e cotidianos, e às pessoas com as quais atuamos. Toda prática é uma construção que busca mediar e ampliar saberes e fazeres dos grupos nas escolas. Toda prática deveria servir para diminuir – es-



Figura 8

Fonte: <http://cyavzla.blogspot.com.br/2015/07/el-mortero.html>

trangular – nossos preconceitos.

Entendo que educar/aprender, é, em seu âmago, desaparecer-se de preconceitos. Entretanto, há aprendizagens não quantificáveis que buscamos atingir quando interagimos com arte e com imagens: observar, imaginar, inovar, refletir. Estas seriam, talvez, as capacidades que resultariam de uma orientação prática aberta e que vise ser bem sucedida. Tais capacidades talvez nos estimulem a mais implicação e menos explicação, mais exemplos e menos respostas.

Parafraseando Jones (apud BHABHA, 2012, p.21), poderíamos dizer que “necessárias em nosso mundo presente, as práticas também são necessárias para questionar sua própria necessidade”. Este questionamento, que coloca em cheque a necessidade de certas práticas, ressalta os contornos incertos que os tijolos podem criar, compreendendo aqui, cada tijolo como um micro episódio que marca as interações entre professores, alunos, arte e



Figura 9, foto à esquerda, disponível em: <http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2011/01/11/article-1346117-0CB80F2A000005DC-310_634x327.jpg> e a foto à direita, disponível em: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/6c/5f/e1/6c5fe1b74168907b8b1bea066b0287aa.jpg>> Acesso em: 15 jul. 2015.

imagem. .

O homem-tijolo e o carro-tijolo (Figura 9) surpreendem não apenas pelo uso e formas que apresentam, mas pelos diferentes temas que podem suscitar: deslocamentos, precariedade, perícia, trânsito, congestionamento, aprisionamento... A busca por imagens e temas que revelem os cotidianos dos sujeitos, que coloquem os alunos como protagonistas de processos de compreensão e criação são nossos maiores desafios. Enfrentar este desafio é buscar abordagens práticas que visem associar vínculos obscurecidos que a arte e as imagens oferecem, escutando sensivelmente as vozes dos processos através dos quais nos relacionamos com estes artefatos. Enfrentar o desafio de reunir cotidiano, sujeitos e seus processos de aprendizagem signi-

fica, ainda, construir práticas que nos ajudem a lidar com as armadilhas do mundo, principalmente aquelas que podem nos surpreender.

Sabemos que, como professores, construímos com/sobre/através do conhecimento que os estudantes trazem para a situação de aprendizagem. Um dos nossos papéis é ajudar alunos e alunas a desenvolver uma compreensão sobre importantes conceitos e temas que a arte e as imagens sugerem, aludem e provocam. Fazer, neste sentido, é também construir teorizações, ou seja, teoria em ato, como nos fala Veiga-Neto. Compreendo que nossas opções práticas e a necessidade de questioná-las inclui considerar a capacidade humana de improvisar, de contribuir para que nós e os alunos possamos ser criativos, apreciando interpretações múltiplas, que nem sempre são novas,



Figura 10

Fonte: http://www.humorbabaca.com/upload/fotos/fotos_833_Mulher%20Tijolo.

mas que podem ser revistas sob um novo olhar.

Os tijolos, então, nos falam de construções cotidianas, inusitadas e/ou sedutoras (Figura 10) de contornos cambiantes, de imagens inesperadas que podem fazer cintilar, expandir os limites de onde e para

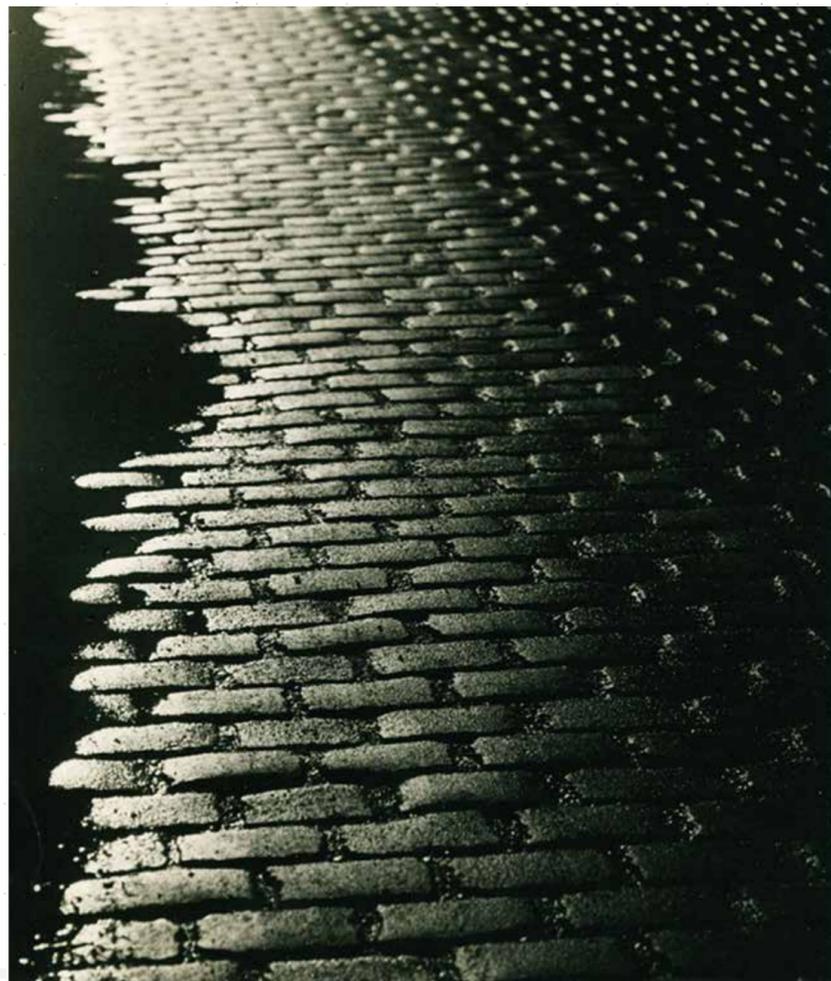


Figura 11
<http://mol-tagge.blogspot.com.br/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html#!/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html>

onde queremos olhar.

Nesta imagem (Figura 11), o movimento de ver, da esquerda para a direita, mostra desde o escuro, o líquido, o impensado e a mancha que projeta um apagamento, até pontos que brilham como faíscas quase que nos libertando do padrão e da textura que domina o desenho dos tijolos.

Talvez, grande parte da nossa vida docente seja construída com base nesses padrões que aprendemos a modelar: práticas adquiridas, seja através de exemplos de professores que admiramos ou daqueles aos quais queremos resistir, seja através das maneiras como mais facilmente nos aproximamos daquilo que queremos aprender. Porém, seria angustiante se nesse desassossego diário da docência, não encontrássemos lugar para liquefazer tijolos ou transformá-los em faíscas que brilham detonando ousadias pedagógicas, experimentações inconclusivas, poéticas por fazer.

JANELAS QUE OLHAM E PODEM NOS VER

É lugar comum dizer que janelas são múltiplas, diferenciadas, que criam cenas diversificadas e marcam épocas e histórias diferentes. Nós, das artes visuais, ouvimos sempre que as imagens são as janelas da alma e as palavras são apenas os pensamentos que as acompanham... Que outras ideias podem ser pensadas a partir da janela?

Uma delas é reconhecer que a vida não é só o que olhamos lá fora, através da janela. De fora, também posso ver/imaginar o que se passa dentro. Nesse sentido, a janela pode nos falar das relações interior-exterior, dentro-fora, que caracterizaria o que Hall (2001, p. 39) configura como 'nossa falta de inteireza'. Segundo ele "a identidade surge não tanto da plenitude da iden-

tidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (Hall, 2001, p.39).

As janelas trazem para nossas reflexões sobre práticas e cotidianos, a necessidade de instaurarmos relações entre o dentro e o fora, entre o individual e o coletivo para que nossas identidades possam ser elásticas, redefinidas para ganhar sentidos



Figura 12a e 12b

Fonte: <http://www.junk-culture.com/2012/07/alex-chinneck-art-of-destruction.html>

nas experiências que propomos ou abraçamos. O artista Alex Chinneck (Figura 12a) em sua obra “Falando a verdade através de um dente falso”, quebrou, de forma igual, todos os vidros de um prédio em Londres.

Sua ação provoca nosso olhar para apreender o ritmo de uma cadência regular de fragmentos rompidos que perturbam nossa imaginação pela beleza do encontro entre marcas de ausência e a infinitude do azul intenso, carregado. Na outra imagem (Figura 12b), as fraturas do vidro nos colocam para além da janela, nos permitem descobrir desenhos nos pedaços quebrados, um apagamento de visões onde parece não haver mais resquício de vidro, além de insinuar um objeto (painel?, porta?, biombo?) indecifrável que aparece como resultado do desaparecimento da janela como pensaríamos que existisse. Assim, o “olho não é mais entendido como a janela da alma, como dizia Descartes, mas é uma guloseima canibal que (...) pode ser reconhecida no rosto de um matador ensanguentado ou no olho que se revira durante o sexo de uma heroína de romance pornográfico” (GREINER, 2005, p. 79).

Cabe lembrar aqui que aprender, muitas vezes, significa sofrimento, isolamento, um esforço para largar a experiência concreta, vivida e lidar com uma visão abstrata, distanciada do mundo da vida. A gente estuda, experimenta, pensa, reflete, brinca e vai encontrando maneiras de abordar certos temas, com diferentes turmas, em contextos específicos, cientes de que conflitos e enfrentamentos sempre estarão presentes.

As práticas-janelas consideram abordagens que possam estimular os alunos nos seus encontros com as artes visuais e as imagens, levando em conta o que professores e alunos entendem como um ensino que possa ser atraente para ambos. Algumas

abordagens, como as narrativas visuais, os diários de campo, as histórias de vida ou as autobiografias visuais tem sido propostas e realizadas com alto grau de envolvimento de alunos e professores, fazendo a inserção da pesquisa como aliada da docência e da aprendizagem. Questões temáticas também representam uma espécie de trilha que pode nos ajudar a estimular os alunos à pesquisa – de conceitos e imagens – e à criação, abrindo possibilidades de fazer experiências que alarguem visões de mundo, instaurando a dúvida, a transgressão e a curiosidade.

Imagino que muitos de nós já tenha trabalhado com temas e abordagens curiosas, frutíferas, provocadoras. Mas o importante aqui não é a novidade, o ineditismo; o importante é diversificar a forma de abordar, ou seja, ser inventivo pragmaticamente falando. Nem tudo que fazemos é um sucesso, nem podemos sofrer a síndrome dos 100% que significa achar que todos os alunos estarão igualmente atentos e motivados para as questões que levamos ou que surgem nas aulas para serem trabalhadas. Poder trabalhar um mesmo tema, um mesmo conceito ou ideia de várias maneiras é um aprendizado que deveríamos tomar como um dos principais nas nossas trajetórias como professoras.

**SOMBRAS: BUSCANDO DAR RELEVO ÀS
CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE QUE AS CULTURAS
E PRÁTICAS NOS LEVAM A AGIR...**

Saio das janelas para me encontrar com as sombras e finalizar este texto. Para inspirar-nos, vamos ver algumas delas, pertencentes ou não ao chamado 'mundo da arte' (Figuras 13, 14, 15 e 16).



Figura 13



Figura 14
 Fonte: http://www.thisismarvelous.com/wp-content/uploads/2015/08/Tim_Noble_Sue_Webster_shadow_sculpture_21-normal.jpg



Figura 16
 Fonte: http://pessoaf.blogspot.com.br/2007_09_01_archive.html



Figura 15
 Fonte: www.planobeta.com/.../fazendo-sombras-com-as-maos/ . A imagen está disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=7833&secao=espaco&request_locale=es

Estas figuras mostram que as sombras podem delimitar zonas de reprodução, intensificando os grafismos de um determinado elemento, podem gerar desconforto, surpresa e ilusão, trazendo à tona, repentinamente, coisas que parecem impalpáveis, inesperadas, cheias de possibilidades de movimento, riso, inquietações.

As sombras também podem revelar coisas que são incômodas para tratar assim ao final de um trabalho, mas, pensando em capacidade, autonomia e criatividade prática, é irresponsável não dizer que o investimento na educação, na formação inicial e continuada de professores é uma das graves questões que têm ficado à sombra das políticas públicas na área de ensino de arte, situação que a crise econômica só aprofunda.

Esta sombra político-institucional-pedagógica coloca um embaixo entre status e significado das disciplinas, como analisa Goodson (2005, p. 168). Para ele, as disciplinas que tem maior significado nas escolas – e as artes e as tecnologias estão entre elas – são as que tem menor status acadêmico, exatamente porque estas disciplinas são inclusivas, oportunizam fazeres imprevistos e permitem que a liberdade expressiva de todos possa ser ampliada. São disciplinas que tem o poder de romper com discriminações, de antever práticas criativas além de cotidianos menos rotulados e regularizados.

Pensando nestas ofertas que as sombras enriquecem o pensar/ agir na docência, quero concluir usando um trecho de Homi Bhabha, tirado do catálogo da trigésima Bienal de São Paulo. Ele dá às sombras um significado especial para esta metaforização que construí. Segundo ele:

Trabalhamos forçosamente nas linhas de sombra entre nossas construções urgentes, projetivas, de um modo mais justo, e nossos apegos ansiosos, teimosos, ao mundo parcial, tenso, de imperfeições existenciais que pertence à arte como a conhecemos e à história como a vivemos – em parte brutas, em parte belas”. (BHABHA, 2012, p. 24)

Meu desejo é que as escadas, tijolos, janelas e sombras possam nos inspirar e conduzir a práticas e cotidianos pedagogicamente impertinentes, atrelados a zonas de liberdade ousadas e, sempre, eticamente íntegras!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, M. Local/Global: **arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BHABHA, H. K. **Arte e eminência**. In: A eminência das poéticas. Catálogo da 30ª Bienal de São Paulo. Fundação Bienal: 2010, p. 20-24.
- FOUCAULT, M. **Verdade, poder e si mesmo**. In: Ditos e Escritos: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.
- GOODSON, I. **Learning, curriculum and life politics**. London: Routledge, 2005.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.01
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NÓVOA, A. **“Textos, imágenes e recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”**. In: Historia Cultural y Educación –Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Thomas Popkewitz, Barry Franklin, Miguel Pereyra (compiladores). Barcelona: Ediciones Pomares, 2003, p. 61-84.
- NÓVOA, A. **Entrevista**. Pátio, Porto Alegre, n.27, p.25-28, ago./out. 2003b.
- PERÉZ-ORAMAS, L. **A eminência das poéticas (ensaio polifônico a três e mais vozes)** In: A eminência das poéticas. Catálogo da 30ª Bienal de São Paulo. Fundação Bienal: 2010, p. 26-50.
- TORRAS, Meri. **El delito del cuerpo**. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia. In: Torras, M. (ed): *Cuerpo e identidad. Estudios de género y sexualidade*. Barcelona, Edicions UAB, 2012.
- VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n.50, maio-ago, 2012, p.267-283

REFERÊNCIAS DIGITAIS IMAGENS:

Figura 2. Fonte: <http://www.slideshare.net/ayeakel/do-ho-suh>

Figura 3 A foto à esquerda, disponível em: <<http://www.mdig.com.br/?itemid=25829>> A foto à direita, disponível em: <<https://www.dreamstime.com/stock-photos-wood-stairs-image3820623>> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 4 Foto à esquerda: Marcus Almeida, disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/15840911>> A foto à direita, disponível em: <<http://www.fotosearch.com/CSP057/k0574273/>> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 5 <<http://mol-tagge.blogspot.com.br/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html#!/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html>> acesso em julho, 2015

Figura 6 <http://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2010/06/ANNA-PAOLA_0001_01.gif> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 8 <<http://cyavzla.blogspot.com.br/2015/07/el-mortero.html>> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 9, foto à esquerda, disponível em: <http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2011/01/11/article-1346117-oCB80F2A000005DC-310_634x327.jpg> e a foto à direita, disponível em: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/6c/5f/e1/6c5fe1b74168907b8b1bea066b0287aa.jpg>> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 10 <http://www.humorbabaca.com/upload/fotos/fotos_833_Mulher%20Tijolo>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 11 <<http://mol-tagge.blogspot.com.br/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html#!/2011/05/fotografia-noturna-fotografia-after.html>> acesso em julho, 2015

Figura 12a e 12b <<http://www.junk-culture.com/2012/07/alex-chinneck-art-of-destruction.html>> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 14 <http://www.thisismarvelous.com/wp-content/uploads/2015/08/Tim_Noble_Sue_Webster_shadow_sculpture_21-normal.jpg> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 15 Foto: www.planobeta.com/.../fazendo-sombras-com-as-maos/ . A imagem está disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=7833&secao=espaco&request_locale=es> Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 16 Imagem disponível em: <http://pessoaf.blogspot.com.br/2007_09_01_archive.html> Acesso em: 15 jul. 2015.

Reflexões sobre o ensino e a investigação em Artes – do Positivismo à Complexidade

Reflections on Teaching and Investigation in the Arts – from Positivism to Complexity

Resumo: O presente artigo revela a necessidade de se estabelecer critérios ou uma metodologia que permita um verdadeiro diálogo entre artes e ciência. Para isso, traça um panorama dos critérios científicos/positivistas e neopositivistas considerados atualmente inadequados para se compreender as artes em diferentes contextos e períodos, inclusive critérios universais que hoje em dia não são sequer adequados para se compreender a própria ciência, uma vez que essa busca novos caminhos, curiosamente, que aproximam-na das humanidades, ou seja, em direção ao diálogo, a diferença e a complexidade. Os séculos de avanços e recuos, de descobertas e deslumbramentos, não impedem que se reconheça a importância do diálogo, possível e necessário, entre ciência e arte; entre o discurso e a vida; entre a ordem e o caos.

Palavras-chave: Ensino das artes; positivismo; complexidade; diálogos interculturais.

Abstract: This paper reveals the necessity to establish criteria or a methodology permitting a true dialogue between art and science. As such, it outlines a panorama of scientific/positivist and neoscientific criteria currently considered inadequate for understanding the arts in different contexts and periods, including universal criteria that are not even adequate for understanding science itself, since it also seeks new paths, curiously, bringing it closer to the humanities, that is, in the direction of dialogue, difference and complexity. Centuries of advances and setbacks, discoveries and wonders don't impede recognizing the importance, possibility and necessity of a dialogue between science and art; discourse and life; order and chaos.

Keywords: Art education; positivism; complexity; intercultural dialogues.

Qualquer discurso sobre o ensino e a investigação em artes está, antes de mais nada, balizado pela performance artística *per se* e a pesquisa que é feita neste campo. Este é o grande problema das entidades financiadoras e das universidades: como estabelecer critérios, ou uma metodologia, que lhes permitam avaliar adequadamente a investigação feita em artes?

Apesar de todas as transformações pelas que passou o século XX, no século XXI continuamos a trabalhar com critérios positivistas, claramente inadequados, até mesmo para as ditas ciências exactas. É necessário começarmos a trabalhar com um paradigma diferente que permita um verdadeiro diálogo entre artes e ciência, sobretudo, porque as fronteiras entre estes dois campos há muito que se esboçaram, pelo menos desde que a tecnologia passou a fazer parte do discurso corrente dos textos artísticos. A tecnologia, atualmente, não é apenas um suporte ou *medium*, mas faz parte da própria concepção do objecto artístico, pois vários artistas trabalham em parceria com as máquinas ou, indo mais longe, trabalham a partir da máquina. No mundo ocidental, a arte começa como *techné* – capacidade técnica. Os gregos falavam sobre a beleza e sobre a técnica, não sobre aquilo que hoje chamamos de Arte. Criaram manuais, cânones e a partir deles traçamos um percurso até ao momento em que a *techné* passou a ser chamada de *ars* pelos romanos. *ARS*/ Arte – palavra latina que significa articulação. Arte era vista como a capacidade de articular ideias com suportes e materiais diversos bem como a capacidade de resolver tecnicamente um problema que a matéria propunha. A necessidade de criar, dentro do vasto campo das “artes”, um campo específico para as Belas Artes deu-se, precisamente, porque àquilo a que convencionou-se denominar Arte, pertence a um universo mais vasto e, como tal, os artistas queriam encontrar a sua especificidade e destacá-la.

[1] Este texto, de autoria de Mirian Tavares, foi apresentado como palestra no II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, realizado de 14 a 16 de Outubro de 2015, no Centro de Artes/UFPel, em Pelotas, RS. Coordenação e Organização do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna, Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva; Profa. Dra. Mirela Meira e promovido pelo: Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/ Polo UFPEL; PPGAV-Mestrado/UFPel e Faculdade de Educação/UFPel.

As artes implicavam um conjunto de regras e artista era aquele que cumpria e/ou aperfeiçoava as regras do seu *metier*. No Renascimento o artista assume o papel de criador, não só artífice, mas aquele que concebe a obra, antes mesma dela estar realizada. A base da revolução renascentista descende diretamente das ciências: matemática, física e geometria, que se tornam parâmetros para a criação artística. O artista não é apenas aquele que executa, mas é, sobretudo, aquele que pensa. Ao mesmo tempo a ciência moderna, que dá os seus primeiros passos, olha para o mundo à sua volta e percebe que é preciso mensurá-lo, organizá-lo, instrumentaliza-lo para poder compreendê-lo. Bacon, Leibniz e tantos outros que, como Galileu, defenderam que a ciência deveria olhar para as coisas e não apenas teorizar sobre elas ou aceitar verdades imutáveis provindas do mundo da fé. A Revolução Industrial e a Revolução Francesa mudam a arte e cultura apostando na distribuição do saber e na valorização do cidadão. O século XIX desponta com novos suportes tecnológicos: a fotografia e o cinema. O fim do século XIX é marcado pelo aparecimento da Arte Nova, que assenta numa base racional e arquitetónica, ao mesmo tempo em que explora as formas da natureza e a organicidade do mundo e dos objetos do mundo. A arquitetura dos engenheiros, no séc. XIX, explora novos materiais e redesenha as cidades que se tornam, muitas delas, metrópoles.

Surge um novo sujeito com novas necessidades num mundo também novo. Os movimentos de vanguarda aparecem como uma resposta às angústias da humanidade diante dos novos suportes, das novas leis da Física, do novo mundo que se (re) configurava diante de todos. Vários foram os movimentos de vanguarda. Alguns deles eram profundamente antitéticos, mas todos se debruçaram sobre questões fundamentais: qual seria a nova conceção do Homem e da História? Qual seria a melhor maneira de criar num período onde o desenvolvi-

mento tecnológico atingira proporções até então nunca imaginadas? Surge o fascínio pela máquina, que se tornou definitivamente uma intermediária entre o homem e o mundo.

Os movimentos de Vanguarda deixaram marcas profundas na arte e na cultura do séc. XX bem como promoveram uma verdadeira revolução nas relações entre as Artes e as Ciências (com seus aparatos tecnológicos). A segunda metade do séc. XX é marcada pela Grande Guerra que desestabiliza as relações da Arte com o seu em torno, bem como torna mais visível os novos modos de produção e difusão da Cultura e da Arte, bem como da Ciência e, sobretudo, da Comunicação. Teorias como a Cibernética são criadas na tentativa de dar algumas respostas a complexificação das relações entre as pessoas e o universo que as rodeia. A Teoria Cibernética baseia-se num princípio: dar a conhecer o todo através das suas relações. A palavra cibernética deriva do verbo grego *kybernein* (pilotar), ou seja, a técnica de conduzir bem um navio. Platão acrescentou ainda outro sentido: não só reger o rumo dos barcos mas de toda a sociedade – governar. Em 1886 o físico inglês James Clerk Maxwell usa o termo para se referir aos artefactos de controlo das máquinas e nos anos 40 do Séc. XX, Norbert Wiener apropria-se do termo para designar: “o domínio todo da Teoria da Comunicação e do controle seja na máquina ou no animal.”

Wiener usa o termo para consagrar o trabalho de Maxwell, o controle das máquinas é fundamental e assegura que a esta atividade reproduz, noutra escala, a técnica dos pilotos e a arte de governar. É necessário percebermos que, quando se trata do universo da tecnologia, tudo está interligado. A dita Sociedade da Informação não começou com o aparecimento dos computadores e das redes, mas muito antes, no despertar da Ciência Moderna. Saber é, antes de mais nada, controlar o conhecimento, produzi-lo e difundi-lo. Nos sécs. XVII e

XVIII foi dado à Matemática um papel de destaque – era vista como um modelo de raciocínio e de ação útil. Só contava, para a ciência, o que fosse enumerável e mensurável. A matemática fornecia um modelo democrático e partilhável de conhecimento, já que os números são, a partida, universais, ao contrário das línguas.

No séc. XVII Leibniz (1648-1716) afirmou que o conhecimento poderia se manifestar no interior de uma máquina. Elabora então uma aritmética binária com o intento de simplificar e comprimir o conhecimento, tornando-o acessível e decodificável. O projeto de Leibniz, e de outros cientistas como Francis Bacon, demonstra uma nova atitude diante do tempo e do espaço. A velocidade começa a fazer parte da lógica da vida quotidiana. Leibniz propunha a criação de uma língua ecumênica que pudesse permitir a comunicação entre todos os povos.

Assim sendo, a necessidade de compreender o sistema como um todo, o mundo como uma aldeia, pode ser bem representado pelo problema da Caixa Preta: só conhecendo o todo, é possível perceber o seu funcionamento e as causas e conseqüências das ligações efetuadas. A Arte entra nesta lógica, deixando de fazer parte de um mundo “fora do mundo” e interliga-se com as novas tecnologias e a nova filosofia que comandava a era da Comunicação. Se a Arte tradicional rejeitou, a partida, o cinema e a fotografia, as Vanguardas Históricas, como vimos, apropriaram-se destes novos *media* no seu afã de encontrar maneiras de rebelar-se contra o modelo de Arte pré-estabelecido, acadêmico e desconectado do seu próprio tempo. Depois do final da II Grande Guerra, o mundo entra numa nova era – mais maquínica e desesperançada. As artes sofrem modificações e passamos a falar de arte contemporânea, porque a utopia da Arte Moderna já não era contemplada pelos artistas que surgiram após o conflito mundial.

Se os critérios científicos/positivistas nunca foram adequados para se compreender as artes, hoje em dia não são sequer adequados para se compreender a própria ciência já que esta busca novos caminhos e, curiosamente, estes caminhos aproximam-na das humanidades. Ilya Prigogine, emérito químico, trabalhou com a Teoria da Complexidade na tentativa de encontrar respostas satisfatórias a uma série de questões que seus estudos sobre a termodinâmica impunham. Reconheceu, como vários cientistas também o fizeram, que os princípios científicos apenas, não seriam suficientes para dar conta de um universo em constante expansão onde as certezas cartesianas são substituídas por dúvidas, onde a organização é substituída pela compreensão, e aceitação, do caos.

O pensamento complexo é, acima de tudo, um pensamento dialógico que permite uma abordagem transdisciplinar entre áreas aparentemente tão diversas como a filosofia e a ciência. Digo aparentemente porque, se ao longo de muitos séculos houve um gradual e inexorável distanciamento entre estes dois campos do saber, na tarda-modernidade (final do século XIX e início do século XX), o diálogo necessário entre ciência, filosofia e artes voltou a ser reestabelecido. Não é à toa que podemos reconhecer a presença da Teoria da Relatividade nas obras dos pintores cubistas bem como encontrar referências a princípios semelhantes de criação em ciências e artes no discurso de teóricos como Charles Sanders Peirce.

Num livro publicado em 1984, *Order out of Chaos*, a filósofa belga Isabelle Stengers e o cientista Ilya Prigogine discutem a possibilidade de um novo diálogo entre homem e natureza pondo em causa as teses da ciência tradicional. Em 1979 Prigogine já publicara, também com Stengers, outra obra intitulada *La Nouvelle Alliance: métamorphose de la science*. Esta aliança entre a filósofa e o cientista não é um exemplar único de um diálogo que se estabelece como

necessário a partir da segunda metade do século XX. Para Prigogine a ciência seria uma escuta poética da natureza; para outros cientistas, como o biólogo Henri Atlan, para se compreender verdadeiramente a ciência seria preciso pô-la a dialogar com textos da tradição judaico-cristã, antes expurgados completamente do contexto do discurso científico.

Atlan reconhece a importância da obra de Edgar Morin, *Le Paradigme perdu: la nature humaine*, pela capacidade que esta teve de lançar novas interrogações sobre problemas antigos e, sobretudo, por propor novas abordagens metodológicas para tentar responder a questões fundamentais como: quais são as implicações dos factos da experiência pelos quais constatamos, ou criamos, uma ordem na natureza? Em que medida investigações menos científicas, como a busca de identidade e pertença, realizadas no âmbito das humanidades, pode ser avaliada com critérios científicos? Como Prigogine, Atlan percebe que a complexidade do universo é demasiada para ser tratada apenas com teorias reducionistas que eliminam o caos e o ruído da construção final do seu discurso.

As organizações vivas são fluidas e móveis”, diz Atlan. E reconhece ainda que “qualquer tentativa de fixá-las – no laboratório ou em nossa representação – faz com que caiam numa ou noutra de duas formas de morte.”(ATLAN, 1992, p. 9).

Between the ghost and the corpse, entre o fantasma e o cadáver: esta é a condição em que as estruturas vivas aparecem nos laboratórios. É impossível fixá-las e quando isto acontece elas morrem. Como conseguir então analisá-las? Para o biólogo é necessário, acima de tudo, aceitar a sua estrutura lábil, fluida, dinâmica e depois reconhecer que a única possibilidade de apreendê-las totalmente é através do discurso. Podemos representá-las, formular perguntas sobre elas,

compreendê-las. Mas não podemos fixá-las sem que o resultado seja a produção de um cadáver.

Saindo do campo das ciências e entrando na área das humanidades, encontramos as reflexões de Jean-François Lyotard que apontam para a falência dos grandes discursos fundadores da ciência e cultura ocidentais. Antes de tudo, Lyotard discute a própria ideia de “discurso fundacional” e do papel que o mesmo ocupa em nossa sociedade. No fundo, reflecte o sociólogo francês, a base da nossa civilização está assente numa narrativa. Ao longo dos séculos outras narrativas apareceram e foram ocupando determinados papéis. Uma transformou-se em História, a outra em Ciência e outra ainda em Religião. Uma decidiu ser Arte e a outra passou a ser chamada de Mito. Mas no fundo são todas igualmente narrativas, independentemente dos papéis que ocuparam e ocupam no palco onde encenamos a civilização ocidental. O que a contemporaneidade, finalmente, parece reconhecer é esta condição discursiva daquilo que foi aceito, por muito tempo, como lei e realidade.

As grandes narrativas, que tentarem fornecer respostas definitivas e apontar caminhos, caem por terra quando se percebe que, nenhuma delas, foi capaz de afastar o caos. Nenhuma delas impôs a ordem ou impôs-se à ordem desordenada dos organismos vivos em constante mutação. Filósofos, sociólogos e cientistas caminham numa mesma direcção: reconhecem que haverá sempre algo de inapreensível no mundo. Algo que escapa e que nem todas as metodologias encetadas para ordenar e classificar o real conseguiram obter respostas plenamente satisfatórias.

Em 1992, o realizador inglês Derek Jarman, faz um filme sobre Wittgenstein. O filme, que leva o nome do filósofo como título, não é apenas a biografia de um dos mais marcantes pensadores do século XX, mas uma tese verbo-visual sobre o biografado. Em *Wittgenstein* a

complexidade do pensamento do filósofo austríaco é destrinchada não apenas no discurso textual mas, principalmente, no discurso imagético. Forma e conteúdo aparecem perfeitamente imbricados e, através da confluência dos discursos, conseguimos compreender algumas teses fundamentais de Wittgenstein. Uma das sete proposições do *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein diz: quando não conseguimos falar sobre algo, devemos ficar em silêncio. Porque o filósofo, na sua incansável tentativa de ordenar o mundo, de compreendê-lo através da lógica, discute o lugar da linguagem na construção deste mundo. Afinal voltamos para o discurso, para a narrativa que nos sustenta e sobre a qual criamos a nossa história. São os jogos de linguagem que dão sentido aos discursos e que os legitimam.

Numa das cenas mais bonitas do filme vemos o menino-filósofo a sobrevoar, pendurado em balões coloridos, uma superfície de gelo, imaculada. E ouvimos uma voz em *off* a dizer que Wittgenstein imaginou um mundo perfeito, uma superfície plana, sem atrito, apreensível. Mas descobriu que, sem atrito, não se poderia caminhar naquele mundo, porque o atrito é que ajuda os nossos pés a fixarem-se no chão, de outro modo, escorregaríamos. O filósofo, muito mais tarde, percebeu o seu erro e descobriu que o mundo perfeito era inabitável.

Durante muito tempo a Ciência tentou encontrar o mundo perfeito, quantificável. Talvez agora tente, finalmente, compreendê-lo. A Filosofia também, utilizando outros caminhos, tentou apreender o mundo como um todo qualificável. Também ela descobriu que sem levar em consideração o atrito, os ruídos, os desvios, a sua visão do todo seria sempre incompleta. A Arte, por seu lado, ora tentou apreender o mundo, ora tentou aprender sobre o mundo. No início do Século XX os discursos sobre ciências, filosofia e artes fundem-se nos manifestos de alguns dos movimentos das vanguardas artísticas. Tant va la croyance à la vie, à ce que la vie a de plus précaire, la vie *réelle*

s'entend, qu'à la fin cette croyance se perd – assim começa o I Manifesto do Surrealismo escrito, em 1924, por André Breton. A crença na vida se perdeu porque, talvez, a abordagem utilizada nesta aproximação não fosse adequada ou já estivesse em desuso.

Volto ao princípio: como é possível avaliar a cientificidade de um projecto no campo das artes se o próprio conceito de cientificidade foi sendo dirimido ao longo dos últimos séculos? Talvez um caminho possível seja voltar, realmente, ao princípio: à procura de um conhecimento holístico onde ciência, filosofia e artes partilham o mesmo plano, como discursos fundacionais de igual valor. Não sou ingênua ao ponto de propor que sejam esquecidos séculos de avanços e recuos, de descobertas e deslumbramentos, mas nada impede que se reconheça a importância do diálogo, possível e necessário, entre ciência e arte; entre o discurso e a vida; entre a ordem e o caos. E dialogar é um exercício perigoso, que implica desde a aceitação total do discurso do outro (o que oculta perversamente as diferenças) ao risco de provocar uma série de mal-entendidos.

Arjun Appadurai ao reflectir sobre os riscos dos diálogos interculturais diz que

todo o diálogo é uma forma de negociação e a negociação não pode basear-se numa compreensão mútua completa ou num consenso total que atravesse qualquer espécie de fronteira ou diferenciação. (APPADURAI, 2009, p. 24-25).

No diálogo entre culturas deve-se trabalhar com as diferenças, aprender com elas, tentar perceber o outro a partir daquilo que o constitui e que o torna distinto. No diálogo entre as diversas áreas do saber também não podemos negar as diferenças, nem deixar de reconhecer as limitações de uma e da outra área. É preciso sim promover a intereção, buscar a complementaridade, negociar os resultados.

A crença neopositivista na unidade da ciência há muito que perdeu o seu lugar. Não faz sentido, portanto, continuarmos a aprisionar a investigação em artes numa gramática científica. Nem toda investigação produz um *output* científico, mas toda e qualquer investigação deve produzir um *output* de conhecimento. Qualquer tipo de conhecimento. Desde que a base desta investigação esteja bem assente no rigor, que não é premissa apenas das ciências, e na genuína necessidade de construir um diálogo profícuo e constante que não exclui as diferenças, os erros, os ruídos e que, acima de tudo, não tenta, inutilmente, organizar o caos. Mas procura, sabiamente, negociar com ele.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. “Diálogo, Risco e Convivialidade” in Appadurai, Arjun et alii. **Podemos Viver sem o Outro?** As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade. Lisboa, Tinta-da-china, 2009.

ATLAN, Henri. **Entre o Cristal e a Fumaça**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.

LYOTARD, Jean-François. **La Condition Postmoderne**. Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. **Order out of Chaos: man's new dialogue with nature**. Londres, Flamingo, 1985.

_____. **A Nova Aliança**. Lisboa, Gradiva, 1987.

Gonzalo Vicci
Profesor Adjunto
del Instituto
Escuela Nacional
de Bellas Artes
(IENBA)
de la Universidad
de la República
(UDELAR),
Montevideo,
Uruguay.

Pensar Las Imágenes Desde El Rol Docente. Una Mirada Desde La Cultura Visual

*Thinking about Images and the Teacher's role
A Look at Visual Culture*

Resumen: Este artículo reflexiona acerca de las relaciones entre el rol de los educadores en los espacios educativos contemporáneos y las posibilidades de trabajo que desde la cultura visual se podrían delinear. Las formas de ver y de construir nuestras visualidades en nuestra cotidianeidad implican poder pensarnos más allá de nuestras prácticas habituales y trascender abordajes disciplinarios compartimentados, intentando generar otros abordajes y otras miradas, ampliando nuestra atención sobre las imágenes que no encontramos en el campo artístico.

Palabras clave: Cultura visual; educación de las artes visuales; docencia.

Abstract: This article reflects on the relationship between the role of educators in contemporary educational spaces and job possibilities that may arise from visual culture. The ways of seeing and building our everyday visualities imply that we can think beyond our habitual practices and transcend compartmentalized disciplinary approaches, attempting to create other approaches and other perspectives, expanding our attention to images not found in the art field.

Keywords: Visual culture; visual art education; teaching.

INTRODUCCIÓN

Intentemos pensar en la cantidad de imágenes con las que nos relacionamos cotidianamente. Intentemos recordar las que llamaron nuestra atención. Ahora tratemos de dilucidar aquellas que se acercaban o intentaban al menos hacerlo a la realidad. A una realidad. ¿Podemos hacerlo? ¿Es alcanzable el objetivo de identificar entre la innumerable cantidad de imágenes con las que nos vinculamos, cuáles se emparentan con la realidad que pretenden reflejar y cuáles no? Seguramente no sea posible, o al menos nos resulte muy difícil. Es que quizás tampoco importa saber o tener claro ese aspecto, sino por el contrario el esfuerzo que debamos realizar sea en el sentido de no asumir como naturales las imágenes que consumimos, provengan de la publicidad, la televisión, la política o el campo artístico. Seguramente esta posibilidad de problematizar las imágenes que a diario producimos, exponemos, recibimos, negociamos y aceptamos o rechazamos, nos permita colocar la atención en los mecanismos de construcción de realidades que muchas veces intentan formar opiniones y construir discursos en todos los campos de nuestra vida cotidiana.

Nuestras sociedades asumen hoy a las imágenes, como fragmentos reales de verdades seleccionadas. Quienes seleccionan, dónde se definen esas selecciones y cuáles son las imágenes que quedan fuera de las miradas homogéneas, son aspectos que pocas veces nos detenemos a pensar.

VISUALIDADES EN DIÁLOGO

Hoy, cuando nos enfrentamos a las imágenes, no podemos menos que dudar acerca de lo que esas imágenes transmiten y, al mismo tiempo, ponerlas a dialogar con lo que dicen de nosotros. ¿Desde dónde nos paramos para dialogar con ellas? ¿Cuáles son los conceptos,

[1] Este texto, de autoria de Gonzalo Vicci, foi apresentado como palestra no II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, realizado de 14 a 16 de Outubro de 2015, no Centro de Artes/UFPEL, em Pelotas, RS. Coordenação e Organização do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna, Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva; Profa. Dra. Mirela Meira e promovido pelo: Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/ Polo UFPEL; PPGAV-Mestrado/UFPEL e Faculdade de Educação/UFPEL.

ideas, prejuicios que manejamos en relación con lo que nos muestran? ¿Que busquemos ver? ¿Qué proponernos que vean de nosotros? Generamos imágenes cotidianamente, en diversas situaciones, y las hacemos circular por diferentes medios. Permanentemente estamos generando discursos y nuevas miradas sobre nuestras realidades, nuestros amigos y familiares, nuestro entorno. Elegimos a quién mostramos esas imágenes y de qué manera queremos que nos miren. Al mismo tiempo, nuestras fotografías circulan sin que tengamos claro quién las ve y cómo. Ese juego, paradójico, implica creer que estamos controlando nuestras imágenes cuando en realidad siempre hay imágenes nuestras que no podemos controlar. Aquí aparecen, entonces, aspectos relacionados con nuestras subjetividades, con nuestra intimidad y de qué forma es moldeada por esos discursos que negociamos a diario. Complejizar las maneras de ver las imágenes implica cuestionarnos también a nosotros, cuestionar nuestras formas de construir realidades.

En este sentido, coincido con Georges Didi-Huberman cuando sostiene que:

Ciertamente, no existe una sola imagen que no implique, simultáneamente, miradas, gestos y pensamientos. Dependiendo de la situación, las miradas pueden ser ciegas o penetrantes; los gestos, brutales o delicados; los pensamientos, inadecuados o sublimes. Pero, sea como sea, no existe tal cosa para una imagen que se pura visión, absoluto pensamiento o simple manipulación.(...) Todas las imágenes del mundo son el resultado de una manipulación, de un esfuerzo voluntario en el que interviene la mano del hombre. (...) La cuestión es, más bien, cómo determinar, cada vez, en cada imagen, que es lo que la mano ha hecho exactamente, como lo ha hecho y para qué, con qué propósito tuvo lugar la manipulación. (...) Frente a cada imagen, lo que deberíamos preguntarnos es cómo (nos) mira, cómo (nos) piensa y cómo (nos) toca a la vez. (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 13)

Este posicionamiento requiere de algunos movimientos que debemos realizar si pretendemos revisar nuestras prácticas cotidianas al momento de enfrentarnos a las imágenes, propias o ajenas. Si como sostiene Keith Moxey, cada imagen provoca su propia recepción (2015, p. 32) será necesario pensar nuestros emplazamientos para negociar las imágenes y sus discursos. Es decir, volver a mirar las condiciones en que nos constituimos como “receptores” de las imágenes, para tomar una postura activa que responda aquello que nos dice y al mismo tiempo proyecte nuestra capacidad de generar otras imágenes y otros discursos que dialoguen, discutan y cuestionen esas realidades construidas o “manipuladas” desde otros espacios.

Pensar las imágenes desde la Cultura Visual, implica colocar la atención en nuestros ambientes cotidianos ubicando la diversidad de imágenes que transmiten todo tipo de informaciones, discursos, ideologías, noticias, comunicaciones, y que generan emociones y pensamientos en múltiples sentidos; circulaciones inmateriales de las imágenes donde el aura producida por una expectación con tiempo y espacio se desvanece en la inmediatez y el cambio de ritmo vital.

Vemos a través de encuadres, referencias y filtros producidos por la cultura y por nuestra trayectoria e historia personal. Por esta razón, la cultura visual puede ser definida como un modo de ver y ser visto, de percibir y ser percibido, de pensar y de dar sentido al mundo. Debe ser comprendida como un abordaje que incluye todos los artefactos visuales, formas y modos de pensar que configuran nuestra percepción de la vida cotidiana. (MARTINS, 2013, p. 29).

Pantallas, celulares, plasmas, monitores y muchas más aplicaciones tecnológicas sustentan la imagen por un momento, el requerido para su visualización. Pero es necesario preguntarnos de qué manera esos acervos de imágenes son asimilados o enfrentados, preguntarnos hasta cuándo las guardamos, si las olvidamos o si transformamos su

valor desde nuevas acciones creativas.

La ciudad, el cuerpo, la política, el consumo, la publicidad, los derechos humanos, la historia del arte, la guerra, la inmigración, la violencia, relaciones de género. Son todas estas imágenes de masculinidad y femineidad; el cuerpo popular y el cuerpo artístico; el trabajo y sus transformaciones; el espacio arquitectónico como generador de heteronomías o autonomías; la moda; y una infinidad de temáticas que las imágenes con las que nos relacionamos ponen en cuestión a diario. Poder colocar sobre la mesa la diversidad de discursos que circulan en relación con estas temáticas y discutirlos desde una postura crítica sobre lo que las imágenes nos muestran, puede ser una forma de comenzar a organizar y trabajar en la posibilidad de construir nuestras propias imágenes-discursos vinculados a nuestra realidad.

Es imprescindible asumir y definir el lugar desde donde hablamos como forma de posicionamiento político y metodológico, y aún más, si nuestro rol está relacionado con la educación artística. Como sostiene Mitchell

(...) la visión y las imágenes visuales, las cosas que (...) resultan aparentemente automáticas, transparentes y naturales constituyen construcciones simbólicas, en la misma medida en que lo supone un lenguaje que ha de ser aprendido, un sistema de códigos que interpone un velo ideológico entre el mundo real y nosotros. (MITCHELL, 2003, p. 26).

031
Ese velo ideológico al que refiere el autor, implica una actitud interrogante frente a las imágenes, no tanto en el sentido de identificar lo que nos quieren proponer, sino en la posibilidad de saber que es lo que dicen de nosotros. La noción de hiperrealidad planteada por Baudrillard (1978) ya aportaba una perspectiva donde el poder económico y/o político determina la circulación e invención de realidades

y simulacros, que habitualmente se sostienen en imágenes, sean fijas o en movimiento, para consolidar y proyectar miradas hegemónicas en relación a las sociedades a las que se dirigen.

Al mismo tiempo, los espacios donde la educación tiene lugar se han modificado y hoy son en espacios sociales que incluyen la escolarización pero no se limitan a ella. Al decir de Henry Giroux (1994) los lugares pedagógicos se generan en diversos ámbitos donde las estructuras de poder se organizan y despliegan sus discursos. Este contexto implica volver a pensar también, el rol docente, en particular en la educación artística, en el sentido de ampliar la base de atención hacia fuera de ese campo de producción simbólica. Obviamente este estado de cuestionamiento exige plantear perspectivas que transformen los espacios de comodidad en lugares para la reflexión y cuestionamiento.

En tal sentido y siguiendo con Giroux, compartimos la idea de que:

En un mundo cuyas fronteras se han astillado y vuelto porosas, se plantean nuevos desafíos no solo a los educadores, sino a todos aquellos para quienes la contingencia y la pérdida de las certezas no significan el triunfo inevitable del nihilismo y la desesperación, sino más bien un estado de posibilidad en el que el destino y la esperanza puedan liberarse del cada vez más débil abrazo de la modernidad. Vivimos en un mundo posmoderno donde las fronteras ya no son firmes, sino cada vez más flexibles. (GIROUX, 2003, p. 229)

Varios autores señalan aspectos positivos y negativos de este momento de cambio (ROSE 1991, BURGÍN 1986, EAGLETON 1987). En cuanto a la educación artística, la transformación curricular resulta un elemento de particular focalización: los pequeños relatos en lugar del metarrelato (LYOTARD, 1984), el vínculo poder/saber (Foucault, 1970; 1965) la idea de deconstrucción como mecanismo para pro-

blermatizar aspectos no develados y el concepto de doble codificación (EFLAND, FREEMAN Y STUHR, 2003, p. 157-190), constituyen aspectos transformadores de las perspectivas educativas.

En este sentido los Estudios sobre Cultura Visual, emergen desde la confluencia de un campo disciplinar muy amplio y complejo, tratando de abordar el análisis de nuestras formas de mirar y ver, cuáles son los lugares desde donde nos posicionamos para mirar e incorporar el repertorio visual que a diario se nos presentan, tratando de prestar atención a todas las imágenes que se nos presenta descifrando sus significados más allá de nuestros propios ángulos de análisis.

Cada una de las cosas que vemos, contiene implícita o explícitamente significaciones que utilizamos consciente e inconscientemente para recibir y transmitir, ideas, mensajes.

A cultura visual desafia os limites do sistema das belas artes e suas instituições ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais; ao deslocar o foco das categorias artísticas tradicionais e disciplinas acadêmicas no estudo dos objetos (...) ao explorar conexões e contrastes entre as diversas formas de arte popular e das belas artes; ao incluir e discutir o impacto das imagens de cinema, de publicidade, de jogos de computador e histórias em quadrinho sobre adolescentes, jovens e adultos; ao ampliar limites culturais e educativos que abrangem outros seguimentos e grupos culturais, suas imagens e artefatos; ao enfatizar, deliberadamente, a relação arte e vida, ou seja, arte e imagem como parte do cotidiano, como parte de uma convivência diária com nossa diversidade. (MARTINS, 2006, p. 71)

Deberíamos entonces cuestionar la idea que habitualmente se instala cuando hablamos de los objetos, productos o eventos vinculados con lo artístico, y es la referida a que los mismos contienen una verdad única a ser revelada por aquellos individuos dotados de un

don espacial. Entiendo necesario profundizar en la definición de arte como experiencia que cuestiona directamente este concepto y centra su atención en las verdades circulantes al momento de ese encuentro.

La idea acerca de la comprensión del arte, aquí, estaría sustentada en

...apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria. El interés de la comprensión artística (...) reside en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia." (AGUIRRE, 2004, p. 5)

La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre éste, nos conduce a actuar y así nos implica con el/los otro/s. La racionalidad que parece dominarnos como modalidad de aproximación al mundo, o forma predominante de conocimiento, deja su lugar de privilegio, desde la perspectiva de la experiencia estética, a otras formas de acercamiento a nuestro entorno.

Cuando hablamos de experiencia estética, nos referimos al proceso a través del cual el individuo va construyendo un itinerario de experiencias vitales, entre ellas, las estéticas:

Es el sujeto experiencial al que me refiero, el sujeto crisol donde se funden en una experiencia singular el objeto estético, los significados culturales y la propia biografía emocional. Porque la experiencia estética no depende de la calidad del objeto artístico, ni es una cosa exclusivamente intrasubjetiva ni un hecho exclusivamente sociocultural. (AGUIRRE, 2005, p. 31)

La educación que privilegia esta racionalidad ha de ser debatida con los argumentos de la integralidad del conocimiento humano no des-

provisto de lo emocional como elemento constitutivo. Producción simbólica y vida cotidiana han de conjugarse desde lo educativo en su carácter relacional y desde una perspectiva que no privilegie una forma de conocer sobre otra.

Partimos de la base de que el desarrollo pleno de la ciudadanía contemporánea, globalizada y en red, implica necesariamente la toma de conciencia de las condiciones propias y el reconocimiento de las particularidades e identidades que circulan en el entorno inmediato de los individuos. Es necesario entonces, facilitar el acceso a herramientas simbólicas que permitan, no solo conocer sino modificar y construir nuevas situaciones permitiendo el ejercicio pleno de los derechos.

ALGUNAS IDEAS SOBRE EL ROL DOCENTE

Desde las instituciones vinculadas a la enseñanza de las artes visuales, esta perspectiva puede ser una herramienta útil para transformar los modos de ver y/o mirar las producciones estéticas que dentro de ellas se generan y al mismo tiempo nos posiciona –de alguna manera- en una actitud desafiante frente a las nociones de profesor e incluso de artista. Es que, necesariamente este abordaje implica volver a pensar el rol que cada uno de estos actores tiene en el entramado social y al mismo tiempo prestar atención, más de cerca quizás, a las imágenes que nos circundan, sean estas del campo artístico o no.

Pensemos entonces en que las posibilidades de crear sentido, de sugerir, de transformar a través de una imagen, no está solamente o exclusivamente en el campo artístico.

Intentemos ampliar el foco, ir hacia los lados, y poner en diálogo otras producciones que desde diversos espacios de lo cotidiano nos sugieren, interpelan, provocan y transforman. Pensemos también en la dimensión política de esos condensados simbólicos que podemos

encontrar en campañas publicitarias, en la vía pública, incluso en las instituciones educativas. Pensemos también los mecanismos a través de los cuales –habitualmente- esas producciones que provienen de esos otros espacios por fuera de lo legitimado por el campo artístico, son ignoradas.

Ese proceso de disociación que muchas veces acontece en una Escuela o Facultad de artes a través del cuál se concentra la atención únicamente en las imágenes que se legitiman dentro del campo, está dejando por fuera de la discusión a una cantidad considerable de discursos estéticos que desde lo contemporáneo se transforman y utilizan. Estos discursos entonces se tornan híbridos, mezclados, escondidos, reciclados y vueltos a utilizar una y mil veces por sujetos, instituciones, corporaciones, multinacionales, partidos políticos que dotan de nuevos sentidos a viejas imágenes, construyendo otros discursos que resulta necesario cuestionar y problematizar.

Al mismo tiempo, este enfoque implica apelar a otros enfoques que puedan saltar por encima de las “murallas” disciplinares intentando generar abordajes amplios. Como sostiene Guasch:

(...) la Cultura Visual es definitivamente un campo interdisciplinar (o, como Mitchell prefiere denominarlo, 'indisciplinar', es decir; un lugar de convergencia y turbulencia, un suplemento peligroso para las disciplinas (...) un lugar de convergencia y conversación a través de distintas líneas disciplinarias. (GUASCH, 2005, p. 67))

En este contexto, la formación del profesorado se transforma en un tema central al momento de pensar otras posibilidades de abordaje al momento de trabajar con imágenes. En definitiva se trata de trazar estrategias donde estos abordajes estén presentes al momento de definir programas de estudios, materiales didácticos y emplazamientos teóricos. Pensemos además la necesidad de repensar el rol de los educadores en función de los contextos, las realidades y posibili-

dades de configuración de esos roles, de qué manera pueden transformarse en protagonistas activos y comprometidos de un cambio curricular que incorpore otras miradas. Como sostiene Eisner: “Cuál es el contexto, quién es el profesor, quiénes son los estudiantes, con qué otras exigencias debe enfrentarse un profesor, cuáles son los propósitos de un profesor; todas estas son consideraciones relevantes para intentar ver y valorar la enseñanza” (EISNER, 1998, p. 98)

Lo que también debemos tener claro al discutir estos tópicos es la imposibilidad de crear fórmulas que mágicamente puedan imponer o impulsar cambios significativos en los espacios relacionados con la educación. En realidad resulta necesario delinear que cada situación compone un panorama determinado, delimitado y con características particulares, que muchas veces escapan a la adaptación o construcción de nuevo modelo educativo impulsado por un plan de educación o una directriz política determinada. En realidad, y esto sí creo que puede ser aplicable a cualquier parte del mundo, los cambios, las verdaderas transformaciones curriculares o de enfoques, necesitan del impulso y compromiso de los docentes. Sin embargo y como sostiene Goodson la realidad nos muestra que “... hay varios actores clave en el proceso educativo, pero el más descuidado es el profesor. (...) Pienso que los profesores representan claramente un agente absolutamente central, y es lamentable que este potencial no se refleje en el proceso de la política educativa”. (GOODSON, 2000, p. 43)

Es necesario entonces, intentar desde esta perspectiva, proponer algunos apuntes que intenten constituirse en temas de discusión para poder mejorar las prácticas docentes que hoy se desarrollan y quizás, instaurar nuevas experiencias desde la de-construcción de la cotidianeidad docente. En el sentido de leer la realidad no con

interpretaciones fijas e inamovibles, sino por el contrario haciendo emerger o conflictivo como forma de cuestionar las verdades absolutas.

Importa emplazarse en un escenario en donde la docencia

(...) necesita ser revisada si pretendemos establecer un dialogo permanente entre lo que acontece fuera de la Escuela (como institución de formación que pasa desde la educación infantil hasta la Universidad), los cambios en la organización de los saberes, las representaciones simbólicas, las formas de trabajo, las comunicaciones y la actuación de los docentes en el aula. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 26)

Si tenemos en cuenta además, como se ha reconfigurado la noción de sujeto en la posmodernidad y como esto afecta la construcción del docente, el problema puede enredarse aún más.

Es que no solo está en cuestión, en este caso, como se construye la identidad del docente. Es necesario partir de la base de que el docente adolece o atraviesa la misma sensación de incertidumbre que sus contemporáneos. La identidad de ese sujeto-docente implicará varias identidades yuxtapuestas y en algunos casos, funcionando como un palimpsesto. No borrando identidades sino superponiéndolas, generando así conflictos que no siempre resultaran fácilmente identificables.

Me interesa en este sentido, la idea que plantea Fernando Hernández cuando señala que “el sujeto asume distintas identidades que no están unificadas en torno a un ser coherente, ordenado y racional sino que los diferentes aspectos de identidad de una persona están en transición y son dinámicos” (HERNÁNDEZ, op. cit. p. 29)

Esta condición, sin dudas conflictiva, plantea el desafío de pensar en el docente, ya no como un sujeto estático, aferrado a su disciplina, al currículum, a la institución en la que trabaja o incapaz de

replantearse a sí mismo o cuestionarse. Implica construir herramientas que le permitan re-escribir sus itinerarios reflexionando acerca de los problemas del día a día. Además, pensemos en la particularidad de un estudiantado, generalmente estigmatizado (por joven, por rico, por pobre), signado por la desconfianza a las ideologías totalizadoras, que demanda, que exige pero no siempre es coherente con su accionar.

Esta realidad conlleva el precepto posmoderno orientado a la educación:

(...) los profesores deberían concienciar a sus alumnos de la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que esta sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación del pensamiento creativo." (EFLAND, FREEMAN Y STUHR Op. Cit. p. 84)

Esto implica que cualquier estrategia deberá orientarse en un doble sentido, intentando generar espacios comunes de trabajo, abiertos a la diferencia, incorporándola en su dimensión social, intentando que los docentes de involucren en las estrategias de enseñanza intentando trabajar en base a los intereses, inquietudes y necesidades que tenga en los grupos con los que trabaja, desde lo diverso y los diálogos que se puedan generar desde esa confluencia. En el mismo sentido, las imágenes de lo cotidiano cobran aquí particular importancia. ¿Con qué producciones visuales podemos provocar la mirada del otro? ¿Cuáles son las imágenes que circulan, negocian e intercambian cotidianamente los estudiantes e incluso los profesores? ¿Podemos descartarlas como insumo para trabajar en la educación artística?

Entiendo que resulta imprescindible cuestionar o reformular los planteos curriculares, ampliar las estrategias de trabajo, prestando

atención en las relaciones que podemos entablar entre las imágenes provenientes del campo de la producción artística y lo cotidiano, en la calle, la televisión, internet, etc. Creo que en esta línea de pensamiento son importantes las ideas de "conciencia nómada y esfera pública de la educación", que plantean Irene Tourinho y Raymundo Martins (2005, p. 8) ya que estas sirven tanto para repensar una propuesta curricular de educación artística así como repositonar el rol del docente en la sociedad. Un rol que necesariamente debe posicionarlo activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje articulados con las necesidades del medio.

En tiempos de particular incertidumbre es preciso comprometerse éticamente frente a la educación. Quizás profundizando la dimensión que plantea Giroux, de tomar a los docentes como intelectuales, en el entendido de que: "...los educadores deben convertirse en provocadores; tienen que tomar posición a la vez que niegan a involucrarse en un relativismo cínico o una política doctrinaria." (GIROUX; HENRY op. cit. p. 376). El concepto de Pedagogía de los límites que maneja este autor, resulta de particular trascendencia para profundizar e la construcción de un rol necesariamente comprometido:

La pedagogía de los límites confirma y pone críticamente en juego el conocimiento y la experiencia por los cuales los alumnos son autores de sus propias voces y construyen identidades sociales. Hay que tomar en serio el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas gracias a las cuales los alumnos se identifican y otorgan significado a sí mismos y a los otros, y recurrir a lo que saben de su propia vida para criticar la cultura dominante" (GIROUX, 2003, p. 223)

Si ponemos en diálogo esta mirada con las posibilidades que los Estudios sobre Cultura Visual nos plantean, podemos avanzar en el diseño de herramientas que nos coloquen como docentes en nuevos espacios de acción, donde el eje esté centrado en las posibilidades

que las imágenes tienen a la momento de construir significados, de negociarlos y cuestionarlos. La noción de las educadoras y los educadores como post-productores que plantea Miranda (2013), nos permite avanzar en la construcción de ese nuevo emplazamiento que como profesores debemos generar:

(...) un objetivo de orientación de la educación de las artes visuales debe ser quebrar la distinción que separa a los productores de las imágenes de los espectadores. Probablemente la distinción no sea esa sino que haya que detenerse en la posibilidad de la acción creativa; aquella que dota de significado a unas imágenes y les dan sentido. Y en este punto ha de centrarse lo educativo, donde lo distintivo será el acto de significar sea como productor o como usuario de las imágenes. (Miranda, 2013, p. 12)

De esta forma, al resinificarse el rol del docente también se vuelven a configurar de todos quienes participan el proceso educativo, como proceso imprescindible para generar dinámicas donde las construcciones de significado no sólo residan en las posturas o ideologías institucionales o del profesor; esa construcción de sentido será el resultado del encuentro y el diálogo de diversas posturas construidas desde diversos emplazamientos y trayectorias.

EN SÍNTESIS

Entiendo importante poder profundizar la reflexión en torno a los mecanismos a través de los cuales las educadoras y educadores nos posicionamos frente a las imágenes, en el campo de la educación artística.

La dimensión política del rol docente en la relación educativa y al mismo tiempo el potencial de trabajo que implica el abordaje de esa misma dimensión en las visualidades contemporáneas, exigen ampliar las herramientas, abordajes y líneas de acción en estos temas.

Las subjetividades construidas como palimpsestos de experiencias que nos posicionan frente a lo cotidiano, nos presentan desafíos metodológicos que trascienden el campo de la producción artística como único espacio de construcción de sentido a través de las imágenes y nos obliga a iniciar caminos liminares, que a mismo tiempo construyan diálogos que relacionen y reconfiguren nuevas centralidades (sus límites) en relación a las imágenes!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, I. **Más allá de la comprensión de la cultura visual: una aproximación pragmática a la educación estética** (mimeo) Pamplona. 2004.
- AGIRRE, Imanol **Teorías y prácticas en educación artística** Barcelona-Pamplona: Octaedro-Universidad Pública de Navarra. 2005
- EISNER, E. W. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, p. 98. 1998.
- EFLAND, A., FREEMAN, K Y STUHR, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona, Paidós, pp. 157-190. 2003.
- GIROUX, Henry **Pedagogía y política de la esperanza**. Teoría cultural y enseñanza: una antología crítica. – 1 ed. Buenos Aires: Amorrortu editores. 2003.
- GOODSON, I **El cambio en el currículum**. Barcelona, Octaedro, p. 43. 2000.
- GUASCH, A. M. Doce reglas para una nueva academia: La "nueva historia del arte" y los estudios visuales. En: **Estudios visuales – La epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. José Luis Brea (Ed.) Madrid: Akal. p. 67. 2005.
- HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, UFSM, p. 38. 2005.
- MARTINS, R. . «Temporalidad. La construcción social de las practicas del ver » en G. VICCI (comp.). **Miradas nómadas. Educación artística y cultura visual en Paysandú**. Paysandú, IENBA/UDELAR, pp. 29-46. 2013.
- MARTINS, R. . **Porque e como falamos da cultura visual**. Visualidades: Revista do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. Goiânia-GO: UFG, FAV. 2006.

MIRANDA, F. "Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades" **Revista Digital do LAV**, vol. 6, núm. 11, septiembre, 2013 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. 2013.

MITCHELL, W. J. T., "Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual", **Estudios Visuales**, núm. 1, noviembre de 2003, CENDEAC, Murcia.

TOURINHO, I. MARTINS, R. **Propuestas críticas para un currículo de educación de las artes visuales** (Ponencia presentada en el Congreso de Educación de las Artes Visuales. s/d.

031

DesIOCC para Marambaiar: roteiros, narrativas e espaços de artista

Uma das táticas do DesIOCC [Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas - CNPq/UFPel] é caminhar, observar e descobrir a cidade: traçamos pontos de deslocamento, percorremos coletivamente ou individualmente os trajetos que nos levam as mais distintas narrativas do espaço, da vida, da arte, da cidade e seus arredores e de nós. O deslocamento é concebido como poética, piquenique, paisagem, vídeo, diálogo, ambiente, desenho, som, fotografia, cartão postal, cartografias, etc. Entre tantos percursos traçados e percorridos em longas e breves caminhadas fomos a Marambaia em Rio Grande em vários momentos, desde 2012, uma pequena comunidade na outra margem do canal São Gonçalo que costeia Pelotas, foi ali que surgiu o Marambaiar, um conjunto variado de modos de ver e experimentar o local.

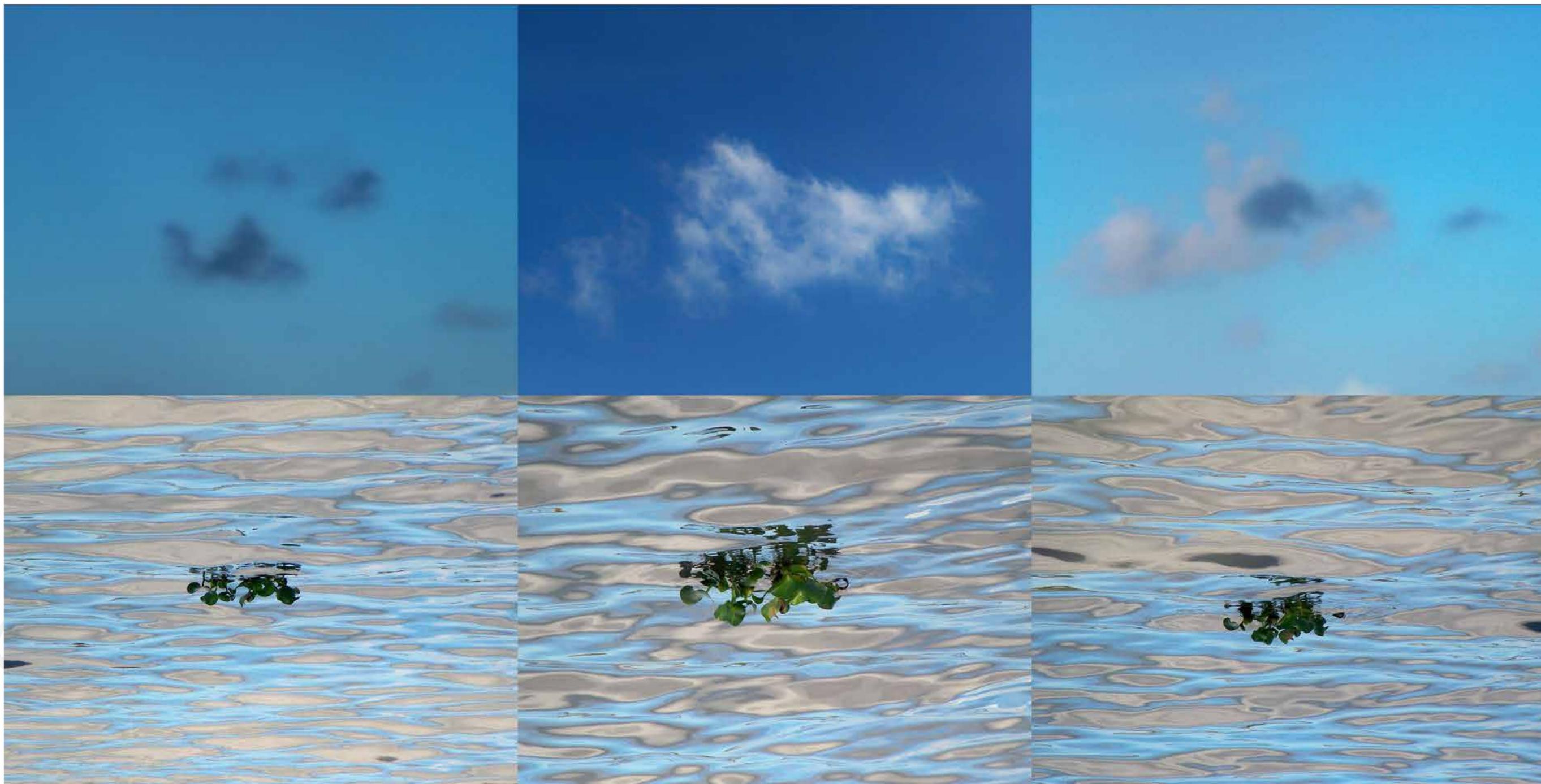
Duda Gonçalves e Alice Monsell - artistas visuais e professoras doutoras dos cursos de artes visuais do Centro de Artes da UFPel, Graduação e Mestrado, líderes do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas(CNPq/UFPel), pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Veículos da Arte (CNPq/UFRGS)



From DesIOCC to Marambaiar: itineraries, narratives and artist spaces

One of the tactics of DesIOCC [Research Group Displacements, Observances and Contemporary Cartographies - CNPq/UFPel, Pelotas, Brazil] is to walk, observe and discover the city: we plot courses of displacement, in groups or individually, we follow paths that lead us through many different narratives about space, life, about art, the city and its surroundings and about ourselves. Displacement is conceived as poetic, as picnic, as landscape, as video, as dialogue, as environment, as drawing, as sound, as photography, as postcard, cartographies, etc... Amid so many courses charted and trips taken in long and short walks, in 2012, we took various trips to Marambaia in Rio Grande, a small community near Pelotas, on the other side of the banks of the São Gonçalo Channel, it was there Marambaiar was brought into being, an ensemble of different ways of seeing and experiencing the locale.

Duda Gonçalves and Alice Monsell - artists and professors D.A.; Undergraduate and Postgraduate (Master) visual arts course faculty members at the Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas (Brazil); leaders of the Research Group Displacements, Observances and Contemporary Cartographies (CNPq/UFPel), members of the Research Group Art Vehicles (CNPq/UFRGS).



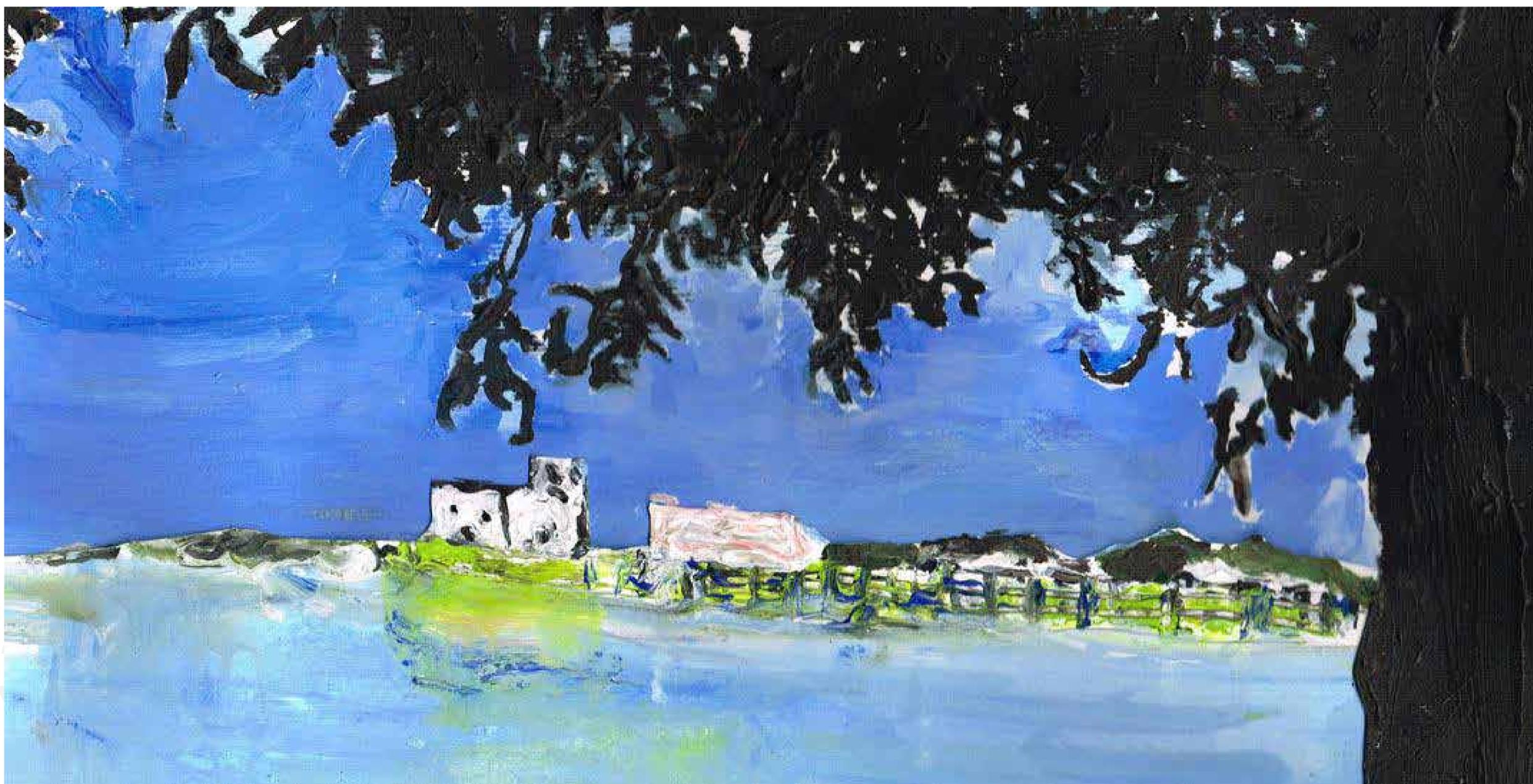
Duda Gonçalves
Horizonte-Aguapé (2014)



Guilherme Tavares
Marambaia Série Fotografia (2013)



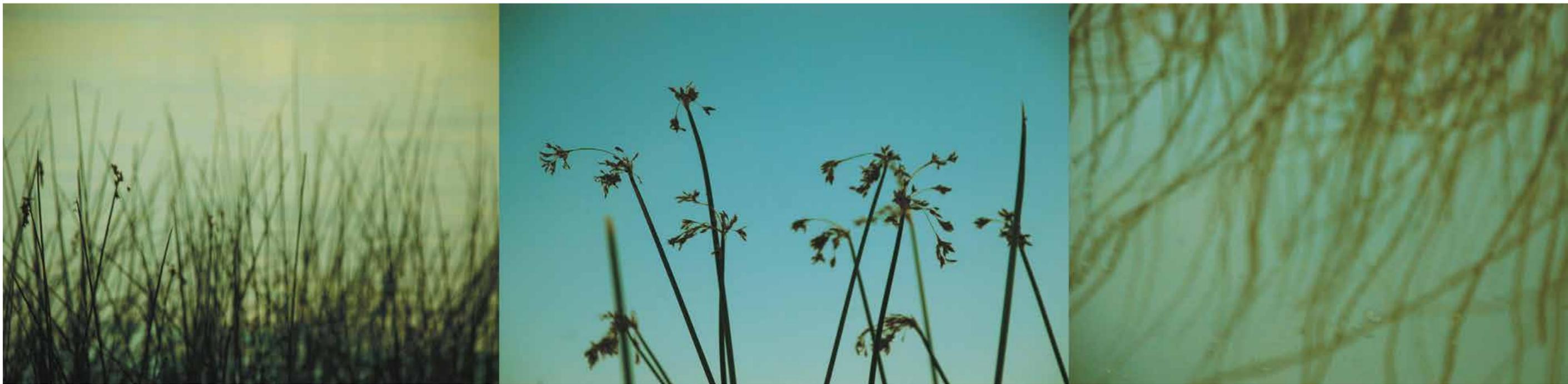
Fernanda Tomiello
Série Sobre Ponto Posições (2013)



Laura Sacco
Sem titulo (2013)



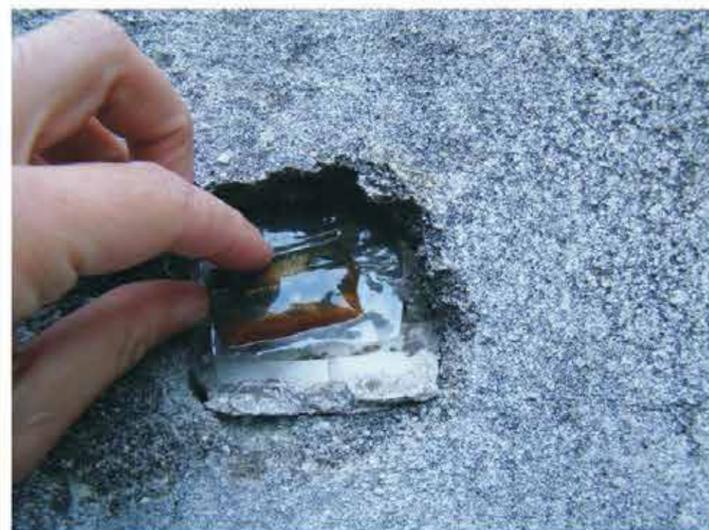
Fabrício Marcon
Sem título (2013)



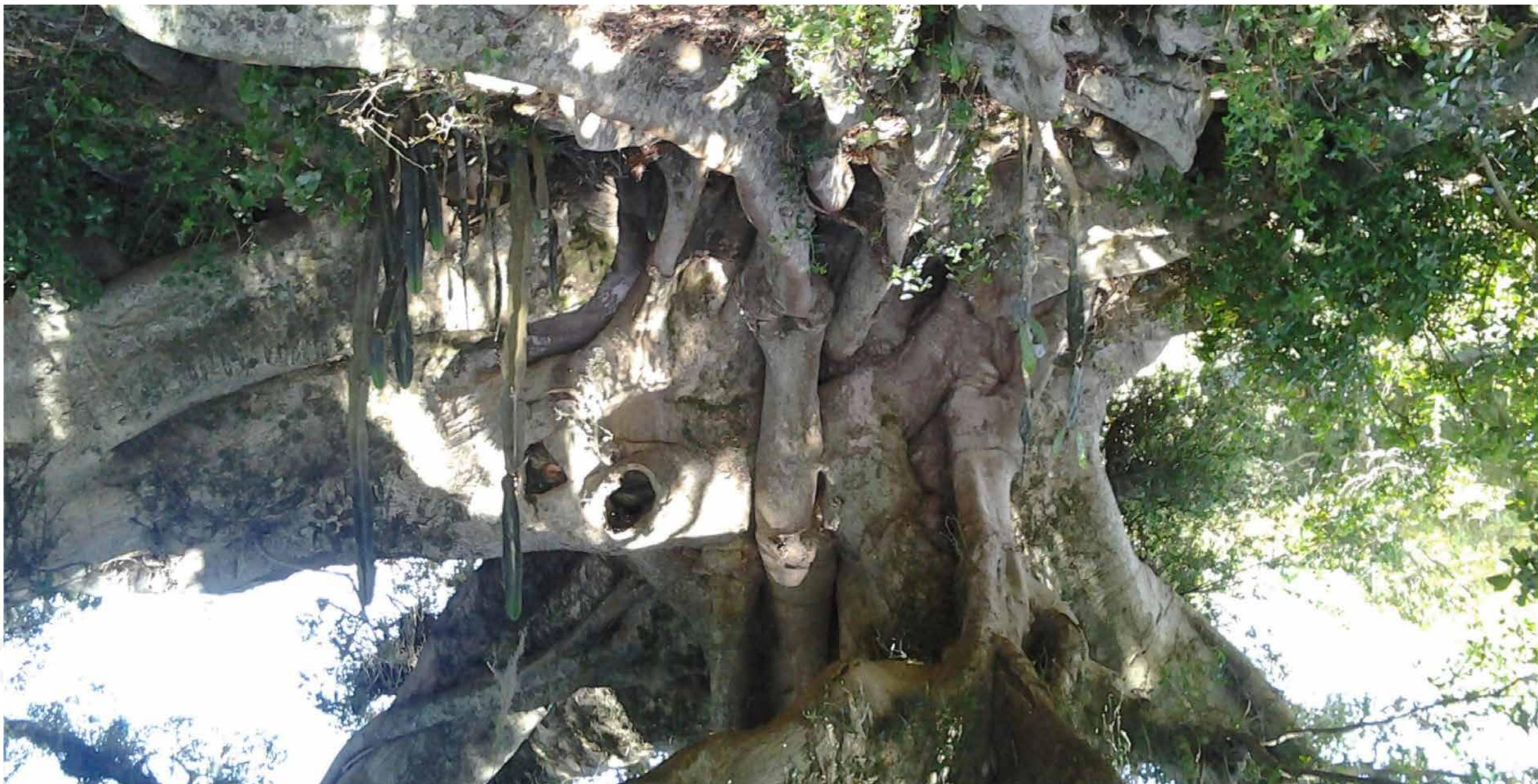
Beatriz Rodrigues
Sem titulo (2013)



Flávia Leite
Sem título (2013)



Tôni Rabello
Óxidários, (2014)



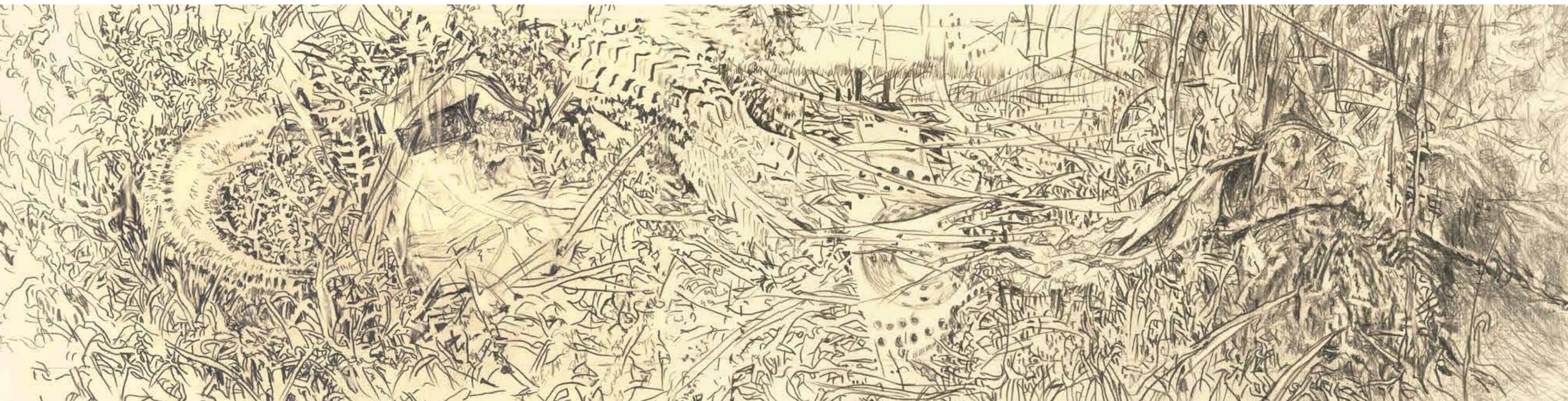
Carla Thiel
Marambaiarrrr (2013)



Mariane D'Avila
Um Jardim à margem do abandono (2013)



Raquel Ferreira
Sem título (2013)



031

Alice Monsell
Panoramambaia (2015)

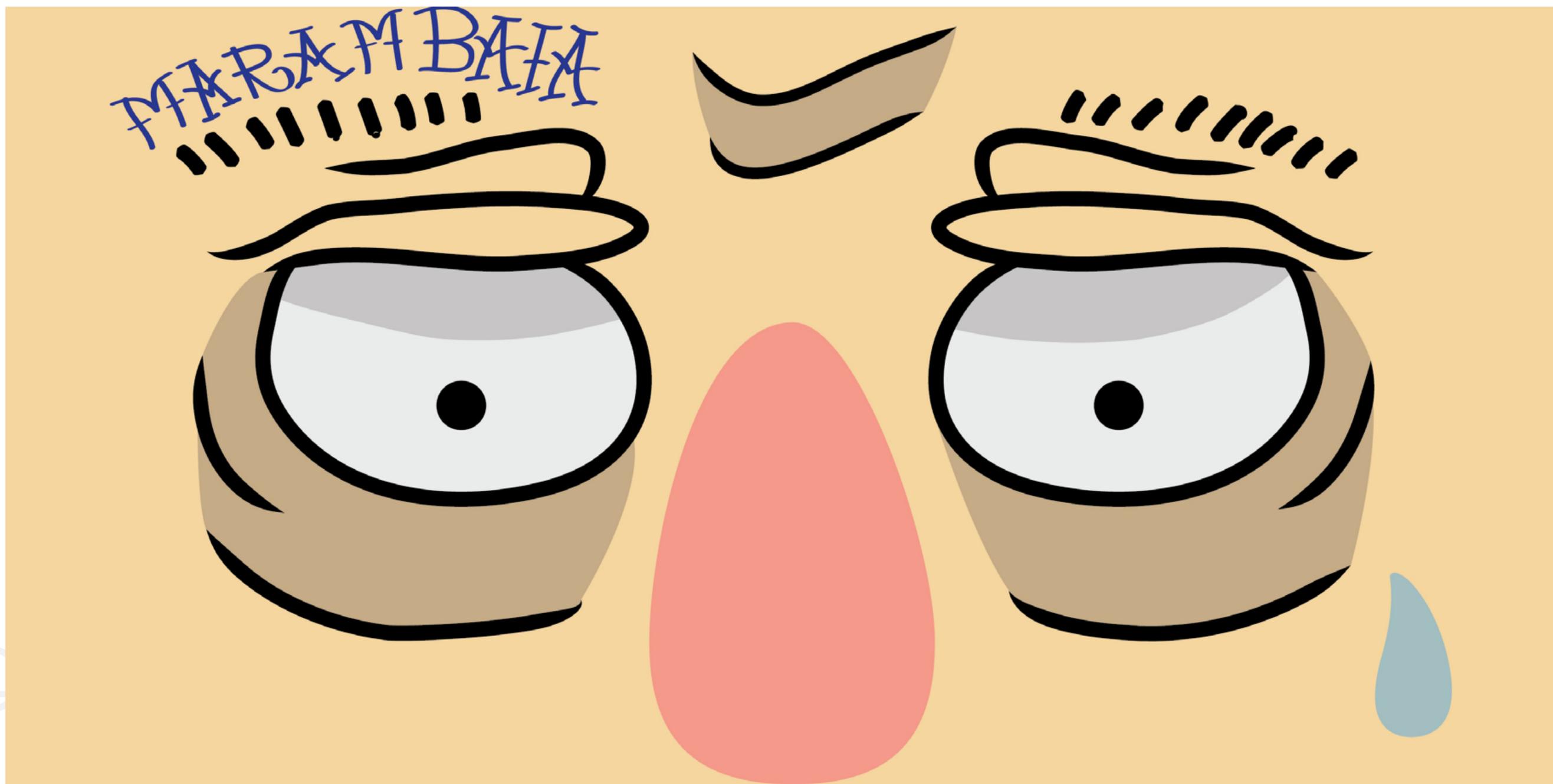


Camila Hein
Sem Título (2013)



Carla Borin
Marambaia' Canal São Gonçalo' Pelotas' (2013)





Matheus Afonso Jesus Lopez
Sem Título (2013)



Esta revista é composta pela família tipográfica Proxima Nova, feita em 2005 por Mark Simonson e que é baseada na Proxima Sans, de 1994 e do mesmo autor.

PARALELO 31