

O ESPAÇO DE FORA

Experiências poético-educativas em artes visuais no espaço urbano

THE SPACE OUTSIDE
Poetic-educational experiences in visual arts in the urban space

Giuliana Picolo Bertinetti¹ e Guilherme Susin Sirtoli²

Resumo

Neste trabalho, discute-se a experimentação no âmbito de artes visuais para além dos espaços educativos fechados. Para tal, analisamos a proposição coletiva *Divisor* (1968) da artista brasileira Lygia Pape e as experiências propostas nos *Domingos da Criação* (1971) organizadas pelo crítico e curador Frederico Moraes. Partindo das análises, foi possível perceber a experimentação coletiva em arte enquanto meio para experiências formadoras (DEWEY, 2010), compreendendo a arte/educação enquanto potência capaz de integrar sujeito e espaço urbano. Considerando que o cotidiano de grandes cidades muitas vezes afasta os vínculos que seus cidadãos possuem com os lugares, experiências em arte/educação surgem enquanto potências capazes de modificar e estabelecer relações entre habitante e urbe, transformando a cidade por vezes em um *espaço menor*, com maiores vínculos e afetos.

Palavras-chave: artes visuais, arte/educação, experiência, cidade, lugar.

Abstract

This work discusses experimentation in the field of visual arts beyond closed educational spaces. To this end, we analyze the collective proposition Divisor (1968) by the Brazilian artist Lygia Pape and the experiences proposed in Domingos da Criação (1971) organized by the critic and curator Frederico Moraes. Based on the analyses, it was possible to perceive collective experimentation in art as a means for formative experiences (DEWEY, 2010), understanding art/education as a power capable of integrating subject and urban space. Considering that the daily life of large cities often distances the bonds that their citizens have with places, some experiences in art/education emerge as powers capable of modifying and establishing relationships between the inhabitant and the city, sometimes transforming the city into a smaller space, with greater bonds and affections.

Keywords: visual arts, art/education, experience, city, place.

¹ Mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAVI/UFPel). Arquiteta e Urbanista (UFPel, 2019). É ilustradora e trabalha como artista visual no Mirada Estúdio Criativo, que dirige desde 2019 como sócia-fundadora. bertinettigiuliana@gmail.com

² Mestrando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAVI/UFPel). Especialista em Artes (UFPel, 2021). Licenciado em Artes Visuais (UFPel, 2020). Professor de Artes do Magistério Público Estadual, atuando no ensino fundamental e médio. guisusinsirtoli@gmail.com

Introdução

A contemporaneidade nos faz cada vez mais seres reflexivos com os territórios que habitamos, espaços estes cada vez mais concretos e palpáveis, cada vez menos feitos de sonhos e da subjetividade. Ao adentrarmos o percurso de vida de um indivíduo, entendemos que certos lugares guardam o *eu* no mundo, aprofundando os limites do singular dentro de um todo que se vive. De início compreendemos que o nosso primeiro lugar é a casa que habitamos: “pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (BACHELARD, 1993, p. 24). Esse cosmos, como nos aponta Bachelard, é circundado por barreiras emocionais daqueles que nos são mais próximos desde o primeiro momento de vida. O contato com o outro, o estranho a esse círculo, fica a cargo do segundo espaço: a escola. É nesse território que acontece o primeiro alcance enquanto indivíduo em sociedade.

Nesse sentido, a escola surge como espaço onde há o primeiro contato com o outro que difere da família, até então tido enquanto estranho e distante, partindo do conjunto de princípios individuais que se mesclam na construção de valores comunitários. Em síntese, este lugar acaba sendo um espaço efetivo de construção da subjetividade, onde o desenvolvimento é possível através das emoções, sentidos e sensações. Dessa forma, esse é o *segundo espaço* que habitamos na vida, após a casa. E aqui compreendemos o sentido de habitar enquanto:

Habitar é, ao mesmo tempo, um evento e uma qualidade mental e experimental e um cenário funcional, material e técnico. [...] O ato de habitar é também um ato simbólico que, imperceptivelmente, organiza todo o mundo do habitante. Não apenas nossos corpos e necessidades físicas, mas também nossas mentes, memórias, sonhos e desejos devem ser acomodados e habitados (PALLASMAA, 2017, p. 8).

Esse local, quando verdadeiramente habitado por nós, compreende o processo construção do cidadão, dos valores morais e éticos, que reverberam na sociedade que ali habita. Os espaços educativos são, portanto, lugares de crescimento, de invenção e reinvenção pessoal, pautados não só no momento presente, bem como também na memória. E, à medida que se recorre a experimentação dessas memórias, sua imagem poética torna-se superior à imagem significativa.

Afastados do contexto presencial e das relações construídas no ambiente físico, por conta da crise sanitária e pandêmica que continua assolando o Brasil em meados de 2021, o pensar sobre os espaços de ensino que já estavam introjetados em nosso cotidiano se tornou mais intenso e emergente. Na concepção de que a casa voltou a ser o nosso único espaço de habitação, a construção comunitária para além de seus limites físicos tornou-se possível com as inúmeras possibilidades de interação virtual graças ao avanço tecnológico. Tais interatividades não substituem as relações físicas, mas promovem um novo tipo de relação que viemos descobrindo cada vez mais todos os dias. Com a pandemia se estendendo por mais tempo do que imaginávamos, as interações com o mundo ao redor passaram a ser, em sua maior parte, mediadas pelas redes sociais.

Ao passo que refletimos sobre o mundo contemporâneo, nos questionamos acerca dos espaços de ensino e as interações desenvolvidas nesses locais. Seriam espaços de amplas e abertas possibilidades ou limitadores das experiências? Mesmo com o pensar e (re)pensar sobre as práticas educativas na contemporaneidade, ainda estamos limitados pelo lugar físico da escola e suas inúmeras restrições imbricadas.

Tal problemática vem sendo abordada desde meados do século XX, por inúmeros pensadores e pesquisas dentro da academia. Em *Surveiller et Punir*,³ Michel Foucault (2005) relaciona o espaço da sala de aula com as prisões, traçando paralelos comuns entre ambos:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 2005, p. 126).

Como nos mostra o autor, as práticas de controle no espaço escolar começavam desde a ordenação dos alunos por fileiras, até a aplicação de tarefas e provas. Sabemos que tais práticas continuam reverberando no contemporâneo e ainda fazem parte de algumas formas de ensino, restringindo e moldando as subjetividades dos sujeitos: “O fato é que, com nova maquiagem, o chamado ensino tradicional, debruçado sobre conteúdos fixos aliados à pedagogia tecnicista, acrítica, ressurgiu no compromisso em se vencer o conteúdo no prazo estipulado” (DAVID, 2015, p. 133). Essas táticas estabelecem e perpetuam uma hierarquia de poder entre o professor e o aluno, próprias da lógica do ensino tecnicista. O interesse principal dessa forma de ensino é “produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais” (MARQUES, 2012, p. 3). Nessa lógica, vista enquanto uma pedagogia não-dialógica, o professor desempenha o papel de executor do conhecimento e o aluno é visto enquanto o ser ignorante, ou seja, um mero receptor. Assim, o ensino tecnicista e ordenado ensina e separa aluno e professor por abismos, exemplificados pela relação *mestre e ignorante*:

O que o mestre sabe, o que o protocolo de transmissão do saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o posto do saber, porque o saber não é um conjunto de conhecimentos é uma posição. A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas (RANCIÈRE, 2017, p. 14).

Refletindo sobre tais questões, se faz necessário repensar em formas e espaços potencialmente educativos, capazes de aproximar cada vez mais os indivíduos a partilharem experiências formadoras significantes, que modifiquem a vida de cada um: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (FREIRE, 2014, p. 45). Repensar os espaços educativos para que seja possível estabelecer novas relações que vão contra a lógica tecnicista de ensino formal da sociedade disciplinar, como nos aponta Foucault (2005), se faz necessário, na compreensão de que tal lógica de ensino não faz mais sentido no período contemporâneo. Construir espaços potencializadores da educação, onde seja possível para os cidadãos experimentarem e aprenderem de forma coletiva é ir ao encontro de uma educação como prática da liberdade, como propôs Freire (2014).

Neste trabalho, buscamos vislumbrar a cidade enquanto este espaço de construção

coletiva de conhecimento e experiências formadoras. As pequenas cidades, que também partilham de todas as contradições da contemporaneidade, sendo por vezes marcadas pelas desigualdades e inseguranças, geralmente possuem um ritmo de vida mais lento e ameno, possibilitando que seus cidadãos criem maiores vínculos afetivos. Ao passo que ocorre dedicação para vivenciar as experiências propostas pela arte/educação, espaços inseridos em grandes metrópoles podem se transformar em *lugares menores*, mais sensíveis. Assim, a arte/educação e suas inúmeras experiências são capazes de alterar relações estabelecidas também entre sujeitos e grandes cidades, em prol de um cotidiano mais justo e sensível. A cidade se torna capaz então de alterar a própria relação entre indivíduo e espaço urbano quando nos dedicamos a participar efetivamente de seu cotidiano (PALLASMAA, 2017). E nessa integração entre sujeito e território que o circunda reside a potência educativa da arte: “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (BARBOSA, 2014, p. 2). Assim, somos convidados pelas práticas artísticas a experimentar e modificar nossa relação com o espaço urbano.

A experimentação em artes visuais

A desmaterialização do conjunto que hoje representa a educação normativa do ensino nacional já é pauta de discussão há algum tempo no âmbito acadêmico. Para Gallo (2000), as inúmeras diferenças sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais ignoradas pelo padrão institucional que percorre todo vasto território brasileiro fazem parte de um projeto hegemônico. Esse projeto torna-se cada vez mais denso, à medida que fragmenta a construção do subjetivo e do imaginativo em detrimento de um ensino monótono, técnico e individualista. A ruptura com o intangível remonta a construção dos valores da sociedade, tornando-a distante de uma construção coletiva, onde sujeitos individuais se mesclam à coletividade, se tornando cidadãos responsáveis pela vida democrática no âmbito social.

Atravessados então por tal padronização de ensino, sabemos da necessidade iminente e cada vez maior de uma educação de qualidade, principalmente no âmbito das Artes Visuais. Essa disciplina, durante muito tempo, foi tida enquanto um *momento recreativo* dentro do currículo escolar. Tal relação foi problematizada por inúmeros pesquisadores e é explicitada por Ana Mae Barbosa em seus estudos que modificaram significativamente o ensino da arte no Brasil, principalmente durante as décadas de 1970 e 1980: “Nas artes visuais, ainda domina em sala de aula o ensino do desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas [...]” (BARBOSA, 2014, p. 12).

Retomando a década de 1960, a experimentação e a participação do espectador eram pontos chave no panorama contracultural brasileiro, pois justamente iam contrários às formas institucionalizadas e tradicionais da arte (como a pintura de cavalete, explicitada por Oiticica e a escultura tradicional). Esses novos interesses, muito mais colaborativos e construídos coletivamente com o público, estavam explicitados inclusive no *Esquema Geral da Nova Objetividade*, texto para a exposição *Nova Objetividade Brasileira* que aconteceu no MAM em 1967:

Nova Objetividade seria a formulação de um estado da arte brasileira de vanguarda atual cujas principais características são: 1: vontade construtiva geral; 2: tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; 3: participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica, etc); 4: Abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; 5: tendência para proposições

³ *Vigiar e Punir*.

coletivas e consequente abolição dos “ismos” característicos da primeira metade do século na arte de hoje (OITICICA, 2006, p. 154).

O mundo estava se modificando, bem como a sociedade e consequentemente a arte. Novas maneiras de se relacionar com o objeto artístico estavam sendo pensadas, onde o social e a relação com o espaço eram privilegiadas, visando a participação do espectador enquanto ativo para as experiências propostas. Tais meandros alteraram o eixo *obra de arte — espectador*, tirando o espectador do papel tradicional enquanto sujeito inerte, meramente contemplativo. Isso, na compreensão de que a arte é um reflexo da vida, é necessário entendermos que a “vida se dá em meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p. 74), ou seja, arte e vida não são descoladas uma da outra.

E nesse contexto, como forma de quebrar o mero fazer artístico, sem nenhum tipo de contextualização e reflexão crítica acerca do que estava sendo feito que entra a potência da experimentação nas artes visuais, visto que “O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera compreensão do objeto” (BARBOSA, 2014, p. 33).

Se para Deleuze e Guattari (2010 p. 136) “a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer”, a arte e suas inúmeras potências experimentais se coloca lado a lado quando assume o compromisso de pensar o impensável, criar o que é novo e capaz de atuar diretamente na realidade. Dessas relações conscientes, produzidas num campo totalmente intangível, potencializam-se as relações entre sujeito, objeto e mundo. Ao emergir, esses laços encontram-se quase sempre abraçados pelo imaginário poético e pela crítica perceptiva.

A experimentação no âmbito das artes visuais esteve significativamente presente na produção artística durante o período ditatorial brasileiro (1964-1985), nesse período houveram inúmeras mudanças nas concepções de arte. A arte começou a ser vista enquanto uma potência social, capaz de modificar subjetividades em um período que pretendia censurar e aniquilar com as mesmas. Assim, a relação entre espectador e obra de arte foi modificada, alterando o eixo da relação que antes era meramente passiva e contemplativa para uma participação ativa:

A proposição de uma “nova sensibilidade”, que se compunha com uma certa concepção de “marginalidade” em relação ao sistema sociopolítico e artístico-cultural, aparecia como motivação básica daquelas manifestações — o que implicava uma mudança acentuada da ideia e das práticas de participação desenvolvidas na década de 1960. Nova sensibilidade e marginalidade articularam-se frequentemente ao experimentalismo nas atividades artísticas e na atividade crítica (FAVARETTO, 2019, p. 11).

Assim, se faz necessário contextualizar esse período quando falamos de experimentação no âmbito das artes visuais. Apesar deste ter sido um momento histórico de enorme repressão em todos os setores da cultura (literatura, artes visuais, música, teatro, cinema, entre outros), os artistas encontraram subterfúgios por meio das práticas experimentais e artísticas para desenvolver proposições que unissem o coletivo, aproximando os indivíduos para com a obra de arte, deslocando a arte institucionalizada, presente dentro dos museus, galerias e exposições artísticas para as ruas.

Dentro desse contexto, um dos exemplos mais claros que podemos citar é a obra



Figura 1 - Lygia Pape: Divisor (Divider), 1968. Performance no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAMRJ) 1990. Fonte: Artspace.

Divisor de Lygia Pape (1924-2004), criada em 1968, no mesmo ano da promulgação do Ato Institucional N. 5 (AI-5) que intensificou a censura e a repressão cultural. Pape, nome importante do movimento neoconcreto brasileiro, produziu ativamente durante as décadas de 1960 e 1970, em pleno regime militar e em suas obras, com viés experimental, dialogava com os espaços urbanos e propunha deambulações coletivas pela cidade. Uma dessas proposições experimentais coletivas é o caso do *Divisor* (Figura 1), onde a participação ativa do público era necessária para a obra se concretizar (SOUZA, 2013).

A artista propõe ao público que se aproprie de um tecido branco com fendas, vestindo o mesmo e dessa forma construindo uma experiência estética coletiva: “Além de interferir no espaço urbano podemos relacionar com a criação de um — espaço imantado, pois as pessoas se agrupam para experimentar o *Divisor*” (SOUZA, 2013, p. 92). Logo, podemos dizer que a obra de arte não assume somente o papel da experimentação individual, no âmbito dos sentidos, mas sim o papel de experimentação coletiva do espaço, onde subjetivamente foi possível transformar o espaço urbano em um espaço imantado, tátil, envolvendo as emoções dos indivíduos e sendo vivenciado plenamente (PALLASMAA, 2017).

Essa nova forma de se relacionar com o espaço da cidade só foi possível visto o interesse da artista em encontrar novas formas de relacionamento para com o espaço urbano. Para tal, podemos deixar de mencionar a contribuição dos protestos contrários à ditadura militar e a consequente necessidade de habitar o espaço da rua enquanto modo político. Assim, foi possível estreitar a relação entre arte e vida, na “a reivindicação da cidade como campo de reflexão e ação” (MACHADO, 2008, p. 97). A obra potencializou as subjetividades, estreitando a relação entre os próprios espectadores-participantes e a urbe, sendo que “A cidade, mais do que uma casa, é um instrumento de função metafísica, um instrumento intrincado que estrutura poder e ação, mobilidade e troca, organizações sociais e estruturas culturais, identidade e memória” (PALLASMAA, 2017, p. 47).

É necessário mencionar que a proposição experimental de Pape continua sendo

refeita até hoje, sendo ativada constantemente na contemporaneidade. Em 2017, a performance foi recriada em Nova York sob responsabilidade do *The Metropolitan Museum of Art*⁴. Podemos então perspectivar de que cada vez que a obra é refeita e mais indivíduos se mobilizam para experimentar o *Divisor* de Pape, mais relações são estabelecidas entre sujeito, obra de arte e espaço urbano, criando experiências potentes no âmbito das Artes Visuais.

Justamente pela obra ser criada e experimentada no âmbito do coletivo, é no campo das relações que acaba residindo a potência do *Divisor* que em vez de dividir como brinca o trocadilho de seu nome, acaba unindo. Na união entre cidade-indivíduo-arte é que reside espaço para as verdadeiras experiências formadoras possibilitadas pela arte. Assim, a experimentação em artes acaba assumindo o papel de potência educativa, visto que:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras (BARBOSA, 2014, p. 4).

Nessa concepção a arte assume papel fundamental na retomada da (cria)tividade, ou seja, da união entre a criatividade, presente no fazer artístico e a criticidade, refletindo sobre o que é feito e conseqüentemente sobre o mundo ao redor. Dessa forma, a educação em arte é deslocada da posição do senso comum de mero fazer artístico para potencializadora de experiências que tangem os diferentes níveis das relações sociais, bem como da relação com o espaço urbano na sociedade que hoje habitamos.

Os processos de experimentação que daí surgem, entrelaçados entre a prática imaginativa e a simples vivência pessoal, são talvez uma das partes mais importantes da nossa experiência educativa, concebendo a educação que se dá em diferentes níveis, não somente no âmbito formal. É necessário salientar que entendemos a experiência enquanto aberta e dinâmica, como proposto por John Dewey (2010). Na concepção *deweyana*, a experiência é o oposto da contemplação passiva de objetos inertes, mas sim, ativa e dinâmica, num fluxo contínuo de energia:

Existem padrões comuns a várias experiências, por mais diferentes que elas sejam entre si nos detalhes de seu conteúdo. Há condições a serem satisfeitas, sem as quais a experiência não pode vir a ser. Os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive. Um homem faz algo: digamos, levanta uma pedra. Em consequência disso, fica sujeito a algo, sofre algo: o peso, o esforço, a textura da superfície da coisa levantada (DEWEY, 2010, p. 122).

Colocada como produto de uma percepção imaginativa do sujeito-artista, a ela é creditada qualquer atividade imaginativa que o ser humano possa desenvolver. Sendo peça fundamental na composição da cultura, relaciona-se diretamente com a construção identitária e territorial de um povo, atuando na construção das percepções sociais, políticas e econômicas. A arte dessa forma não é descolada da vida e do

cotidiano, mas faz parte dele e atua no mesmo, a tudo que nos é visível e invisível.

Encontrar os espaços de fora

A arte é de todos, é um bem comum do cidadão, um patrimônio da humanidade [...]. Ela pode e deve ser desenvolvida em tempo integral, em casa ou no trabalho, no lazer e nas atividades produtivas [...] como participamos da vida política e social. Estimulando a criação, vamos libertando o homem — e a própria arte, que não está restrita aos museus.

Como coloca Frederico Moraes (2017, p. 240), a arte não está somente restrita aos museus, mas integra a vida cotidiana e em sociedade, performando a materialização de histórias, consciências e sentimentos. No percurso construído para além das limitações físicas e sensoriais dos espaços de controle, a arte acaba assumindo o papel de libertadora dos próprios sentidos, construindo na subjetividade do sujeito e modificando positivamente a própria vida.

No período em que vivemos, muitos cidadãos acabam se tornando apenas transeuntes em diferentes lugares ou espaços, visto que a contemporaneidade é fabricante por excelência de espaços cada vez mais artificiais, bem como relações humanas cada vez mais distantes. Imersos nesse contexto, muitas vezes acaba sendo difícil criarmos um vínculo profundo nos espaços urbanos. Estes espaços tidos enquanto artificiais, apenas de deslocamento, fazem parte da nossa rotina visto que estamos constantemente nos deslocando de um espaço a outro, ou pelo menos estávamos antes do período pandêmico.

É de suma importância mencionar que enquanto este trabalho é escrito, ainda vivenciamos a crise sanitária pandêmica em território brasileiro, iniciada em meados de 2020 e que perdura durante o ano de 2021 adentro. Sem termos noção de quando se findará tal situação, a reflexão acerca dos espaços que costumávamos habitar e transitar se acentuam. Assim, o contexto pandêmico nos faz refletir acerca desses espaços *de fora*, que eram tão corriqueiros e comuns em nosso cotidiano e que hoje se tornaram espaços impensáveis de estar, pelo menos até o presente momento pandêmico. Assim, tal distanciamento nos permite constantemente nos questionarmos sobre as relações que ali desenvolvemos.

Estes espaços de trânsito foram refletidos por Marc Augé (2001) e cunhados enquanto *não-lugares*: “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um *não lugar*” (2001, p. 73). Porém, devemos considerar que a definição de *não-lugar* não abrange somente os espaços temporários, sejam eles de trânsito e deslocamento, mas também da própria relação humana e social nesses espaços: “vê se bem que por ‘não lugar’ designamos duas realidades complementares, porém, distintas: espaços constituídos em relação a certos fins (transporte, trânsito, comércio e lazer) e a relação que os indivíduos mantêm com estes espaços” (AUGÉ, 2012, p. 87).

Ou seja, quando não conseguimos nos relacionar de nenhuma forma com estes espaços, eles se tornam *não-lugares*. Isso vai de encontro ao que Juhani Pallasmaa chama de *cidade visual*: “A cidade visual nos coloca na situação de estrangeiros, espectadores voyerísticos e visitantes passageiros, incapazes de participar” (PALLASMAA, 2017, p. 48). Em contraponto a cidade meramente visual e distante, existe a *cidade tátil*, essa outra habitável e experimentada em todas as suas potências: “a cidade tátil nos acolhe como cidadãos, plenamente autorizados a participar de seus cotidianos” (2017, p. 49).

⁴ Lygia Pape: a multitude of forms. <https://www.metmuseum.org/press/exhibitions/2016/lygia-pape>

Além disso, se faz necessário mencionar que a relação entre os indivíduos e os espaços foram alteradas significativamente na contemporaneidade, levando em conta o avanço tecnológico das últimas décadas: “Claramente, encontramos hoje novamente em uma crise, em uma transição crítica, pela qual outra revolução, a saber, a revolução digital, parece ser responsável” (HAN, 2019, p. 26). Para Han, a maior parte dos indivíduos que não pensa acerca dos espaços em que habitam se tornaram parte do que o autor caracteriza enquanto enxame digital:

A nova massa é o enxame digital. Ela apresenta propriedades que a distinguem radicalmente da clássica formação dos muitos, a saber, da massa. [...] O enxame digital consiste em indivíduos singularizados. A massa é estruturada de um modo inteiramente diferente. Ela revela propriedades que não podem ser referidas aos indivíduos. Os indivíduos se fundem em uma nova unidade, na qual eles não têm mais nenhum perfil próprio (HAN, 2019, p. 27).

Refletindo sobre a formação cada vez mais constante de *enxames digitais* permeando *idades visuais*, ou seja, de sujeitos que não se questionam e não se deixam levar pelas experiências propostas pelo seu entorno, não podemos deixar de pensar em práticas transformadoras dos espaços e principalmente, das relações sociais desenvolvidas em tais lugares. Somente dessa forma, ao nosso ver, seria possível abandonar o que Marc Augé (2012) denominou como *não-lugar*, onde a vivência individual ordena a consciência e a experiência de uma vida solitária, totalmente baseada na individualidade e que encaminha para a criação de *enxames digitais* (HAN, 2019).

Isso na concepção de que estes indivíduos não desenvolvem nenhuma relação profunda, tanto entre si quanto nos espaços que acabam sendo permeados por “indivíduos que se juntam e não desenvolvem nenhum nós. Não lhes caracteriza nenhuma consonância que leve a massa a se unir em uma massa de ação” (HAN, 2019, p. 27).

Passamos então a vasculhar o passado em busca da existência de experiências potencializadoras da construção de uma cidade tátil (PALLASMAA, 2017), que de alguma forma foram desenvolvidas *ao lado de fora* em panorama nacional, buscando tomá-las como referências no presente contexto tão complexo. No início da década de 1970, praticamente a cinquenta anos atrás, encontramos uma experiência revolucionária no que tange a experimentação em arte-educação no país, planejada e desenvolvida pelo crítico e curador brasileiro Frederico de Moraes, nas manifestações do conjunto denominado *Domingos da Criação* (Figura 2), em 1971 no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

Estes encontros visavam deslocar a arte de sua forma tradicionalmente concebida para uma manifestação experimental, atuando enquanto instrumento político e ferramenta de humanização diante do regime autoritário imposto pela ditadura militar. Moraes buscava entender o papel social da criatividade e da construção do processo artístico, tratando da arte um objeto de constante invenção e experimentação coletiva, onde “a arte energiza a educação e vise e versa” (GOGAN, 2017, p. 262).

Ao longo de seis domingos, entre os meses de janeiro e agosto, a população era convidada a ir de encontro com diferentes e inusitadas materialidades para experimentar o fazer artístico na área externa do museu. Assim, *Um Domingo de Papel, O Domingo por um Fio, O Tecido do Domingo, Domingo Terra a Terra, O Som do Domingo e O Corpo a Corpo do Domingo* inauguraram o processo de ruptura do espaço museu enquanto lugar expositivo, muito até hoje visto apenas nos limites da erudição e do elitismo, colocando-o como instrumento de construção de memórias e libertação

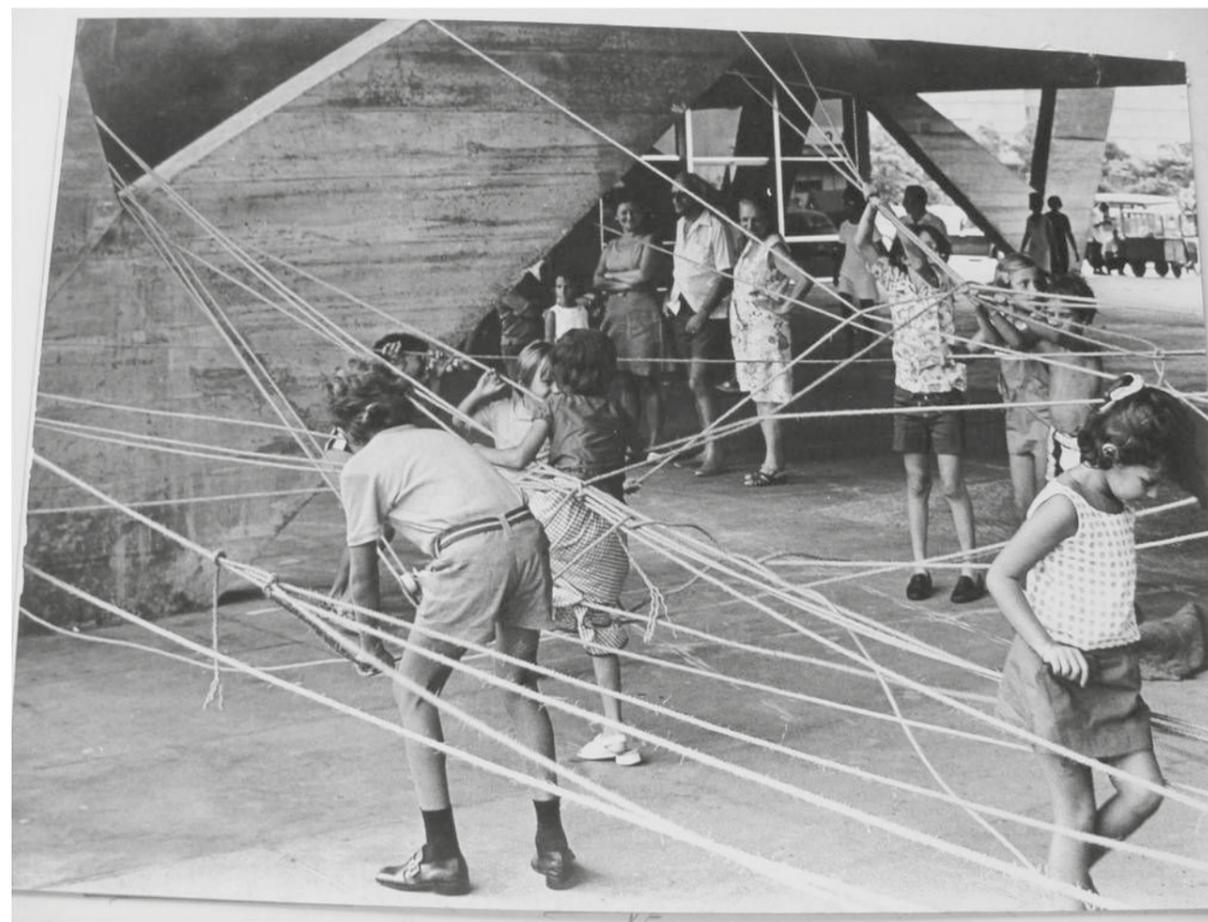


Figura 2 - Beto Felício: O Domingo por um fio (7 de março de 1971). Fotografia. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Fonte: Instituto Mediação Sociedade e Arte (MESA). A imagem foi retirada do livro *Domingos da Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação*, coordenado por Jéssica Gogan em colaboração com Frederico Moraes, lançado pelo Instituto MESA em 2017.

criativa. Na busca pela transformação da sociedade através da arte, Frederico procurava desmistificar a figura do sujeito artista, iluminado por um dom divino, apontando que “todas as pessoas são inatamente criativas [...] só não exercem seu potencial criador se são impedidas a isso por algum tipo de repressão” (GOGAN, 2017, p. 242).

Dali em diante, a educação da arte passa por um processo de ressignificação, onde sua democratização e a socialização assumem o valor de instrumento político na construção social, visto que “o diálogo frente à obra (de arte) é o melhor antídoto contra a ‘cultura do convencimento’ das escolas nas quais vicejam a prepotência, o autoritarismo e a hipocrisia” (BARBOSA, 2014, p. 33). A reverberação dessa nova forma de pensar a arte/educação, reflete no sujeito individual através do que Vergara (2018) chama de *consciência do olhar*: “a arte passa a propor muito mais que história e memória: a construção da consciência que aqui será referida como a consciência do olhar” (2018, p. 41). Assim, trazendo consciência acerca do próprio entorno, educando o olhar do sujeito para com a sua própria relação com a cidade e com as pessoas.

Na manifestação coletiva, aqueles que experimentam tais proposições são colocados como fragmentos da composição social de determinado território, se relacionando e habitando propriamente esse espaço, visto que “O ato de habitar é o modo básico de alguém se relacionar com o mundo” (PALLASMAA, 2017, p. 7). Do mesmo modo, o ato criativo transforma o espaço real, palpável com sua realidade e materialidade, em campo de produção lúdica, onde tudo é possível, possibilitando o impensável e inexistente, ou seja, alterando perceptivelmente a própria realidade. Assim, a aspiração utópica de Moraes traçava uma nova borda para a fronteira do fazer arte e do ser artista, movido pelo desejo de uma nova sociedade, como registrava:

A arte é de todos, é um bem comum do cidadão, um patrimônio da humanidade [...]. Democratizar a arte não é aumentar o número de proprietários de obras de arte, mas colocar o público diretamente no processo de criação. Uma das ideias motoras dos Domingos de Criação era a de que a criação não está restrita às atividades dominicais. Ela pode e deve ser desenvolvida em tempo integral, em casa ou no trabalho, no lazer e nas atividades produtivas [...] como participamos da vida política e social. Estimulando a criação, vamos libertando o homem - e a própria arte, que não está restrita aos museus (MORAIS, 2017, p. 240).

A experiência artística-política-social dos *Domingos da Criação*, atravessa os 50 anos que nos separam para retomar a narrativa do sujeito que caminha ao encontro de uma nova vivência em uma cidade tátil e propriamente habitada. Dispensado das amarras temporais e do controle identitário que tais *não-lugares* impõem, do encontro do sujeito com o novo campo de experimentações renasce o poder simbólico daquele pequeno cosmos em que se insere, carregado de memórias, imagens e discursos. Ao olhar para o passado, entendemos que esse novo território, em sua maioria, não se estrutura em uma limitação dada por paredes. Se colocar então no espaço de fora, onde não há demarcação do limite para agir, se fez e se faz essencial ao alcançar a plenitude da expressão criativa, conduzida pelo exercício de liberdade e cidadania.

Tais práticas potencializam a relação no espaço urbano, tornando vívido o que antes era automático e distante, transformando, assim, o espaço da cidade em um lugar, como indica Michel de Certeau (2020) em *A Invenção do Cotidiano*. O autor relaciona a experiência do estar e fazer com a potência imaginativa que remonta o tempo da infância e a esses processos atribui a criação dos lugares. Das cinesias que os mesmos são feitos é urgente a necessidade de “repetir a experiência jubilosa e silenciosa da infância: é, no lugar, ser outro e passar ao outro” (2020, p. 164). E é na arte que encontramos o território das potências criativas, de produção de memórias e símbolos, tão necessários na formação do lugar antropológico, da verdadeira cidade tátil habitada pelos seus cidadãos (PALLASMAA, 2017), alterando significativamente o nosso habitar no próprio mundo contemporâneo:

Nós nos constituímos e constituímos o mundo realizando composições e arranjos com a realidade circundante. A realidade, aquilo que existe (seja concreta e materialmente, seja abstrata e conceitualmente) não é mera exterioridade, mas algo que me constitui tanto quanto eu a constituo. (PEREIRA, 2012, p. 186).

Dessa forma, perspectivamos que a experiência artística modifica tanto a experiência do próprio sujeito no mundo quanto o próprio mundo. Resultando da experiência, “produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo” (DEWEY, 2010, p. 18), a arte atua no contato com o sujeito, mediante ao desenvolvimento crítico, político e estético, legitimando sua individualidade dentro da concepção de um todo, dissolvendo-se na construção coletiva na produção de poéticas e símbolos sociais através do impulsionamento do processo criativo. Ao tangenciar aqueles que vivem em modo automático na cidade, a arte tem uma atuação contínua no processo perceptivo e intuitivo, na construção de sentidos e sensações que entende o produto das diferenças, sendo ampla ferramenta na quebra de visões de mundo conformistas e mentalidades automáticas.

Considerações finais

A arte estrutura e articula nosso ser-no-mundo [...]. Uma obra de arte, mais do que mediar um conhecimento conceitualmente estruturado do estado objetivo do mundo, possibilita um intenso conhecimento experimental. Sem apresentar uma proposição relativa ao mundo ou a sua condição, uma obra de arte centra nosso olhar nas superfícies que estabelecem as fronteiras entre nosso eu e o mundo (PALLASMAA, 2017, p. 59).

Tocados pelo que Pallasmaa propõe acerca da relação entre a obra de arte e o ser/estar no mundo, buscamos aqui refletir sobre o território do processo criativo e imaginativo que a arte potencializa entre sujeito e mundo. Lembramos que os lugares que tradicionalmente são atribuídos ao ensino da arte são as escolas e os museus. Estes espaços formais são colocados como os principais espaços de expressão das subjetividades, ainda que concebidas dentro de um conjunto de regras e possibilidades limitadoras. Pesquisar acerca de obras de arte que utilizem da participação do público no âmbito do urbano, como o *Divisor* de Pape e de experiências experimentais poético-educativas como é o caso dos *Domingos de Criação*, nos perspectiva que desde meados da década de 1970, a experimentação em artes vem buscando formas de integrar o sujeito com o próprio espaço da cidade.

Retomar tais experiências propostas pela arte nos mostra a potência experimental poético-educativa em consonância com o espaço urbano, capaz de integrar os próprios indivíduos para experiências formadoras no âmbito da cidade. Consideramos que o cotidiano contemporâneo das grandes cidades por vezes dificulta a criação de vínculos entre cidadão e espaço urbano. Assim, a arte/educação se mostra enquanto uma potência capaz de amplificar tais relações, em prol de vínculos e afetos desenvolvidos no âmbito do urbano, alterando o cotidiano de grandes metrópoles em *espaços menores*, ressignificados pelo plano sensível. Tal manifestação nos desloca de meros visualizadores passivos da cidade verdadeiros habitantes dos espaços urbanos. Na capacidade de fomentar potencialidades educativas, a obra de arte assume o papel de educar o olhar para o cotidiano, colocando-se como instrumento fundamental na percepção do mundo que vivemos, abrindo caminhos ao pensar social, cultural e ambiental.

Ao revisitar experiências passadas é possível perceber que mesmo em tempos em contextos de forte repressão, onde o desalento e a censura imperaram, foi possível provocar uma *chama* de esperança, agitar o sujeito dentro de sua composição coletiva, trazendo-o a um infinito de possibilidades de ação e criação. Diante de contextos limitadores, sejam eles regrados por um projeto hegemônico, pela condição histórica de um período fortemente opressivo ou ainda por uma crise sanitária global, a arte foi, e continuará sendo uma ferramenta política, produzindo efeitos, atuando diretamente e modificando o mundo ao redor. Assim, reverberando amplas formas na nossa construção social, buscando o ato da criação como instrumento de desenvolvimento humano.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 2012.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2020.

DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso. In: DAVID, Célia Maria et al (org.). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-138.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FAVARETTO, Celso. *A contracultura, entre a curtição e o experimental*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GALLO, Silvio. O que é Filosofia da Educação: Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Revista Perspectiva*. Florianópolis. v. 18. n. 34, jul./dez. 2000.

GOGAN, Jéssica. Frederico Morais, os Domingos da Criação e o museu-liberdade. In: GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico. *Domingos da Criação: uma coleção poética experimental em arte e educação*. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017. p. 250-264.

HAN, Byung-Chul. *No Enxame: Perspectivas do Digital*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

OITICICA, Hélio. Esquema geral da nova objetividade in: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (org). *Escritos de Artistas: Anos 60/70*. Rio de Janeiro: Zahar. 2006.

MARQUES, Abimael Antunes. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí UFG*, v. 1, nº 12, 2012. p. 1-10.

MORAIS, Frederico. Cronocolagem: Os Domingos de Criação. in: GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico (orgs.). *Domingos da Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação*. Rio de Janeiro: Instituto MESA. 2017. p. 236-249.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*. vol.23, n.1, 2012, p.183-198.

PALLASMAA, Juhani. *Habitar*. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

SOUZA, Carolina Soares de. *A pele de todos: O divisor como síntese do percurso de Lygia Pape*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea). Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2013. 307p.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria Educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. in: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel. A. in: *Agite Antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. São Paulo: Edições SESC São Paulo. 2018.