

V

**pesquisa e docência,
arte e educação**

I N C

U

L A R

Carmen Lúcia Capra (Organização)

Núcleo Educativo MARGS-UERGS (Realização)



VINCULAR

**pesquisa e docência,
arte e educação**

Carmen Lúcia Capra (Organização)

Núcleo Educativo MARGS-UERGS (Realização)

VINCULAR

pesquisa e docência, arte e educação

Coordenação: Carmen Lúcia Capra

Ação integrante do projeto de extensão
Arte e Educação no MARGS (2014) – Coordenação geral: Mariane Rotter

Núcleo Educativo MARGS-UERGS

Professores:

Carmen Lúcia Capra
Cristian Poletti Mossi
Igor Moraes Simões
Mariana Silva da Silva
Mariane Rotter
Sandra Monteiro Lemos

Bolsistas:

Gabriela Carvalho da Luz
Kellem Francini Santos

Funcionárias:

Vera Lúcia Machado da Rosa
Carla Adriana Batista da Silva

Palestrantes

Betina Guedes
Cristian Poletti Mossi
Deborah Vier Fischer
Patriciane Born

Organização e Coordenação

Carmen Lúcia Capra

Revisão gramatical e de conteúdo

Michele Fernandes e Carmen Lúcia Capra

Realização

Núcleo Educativo MARGS-UERGS

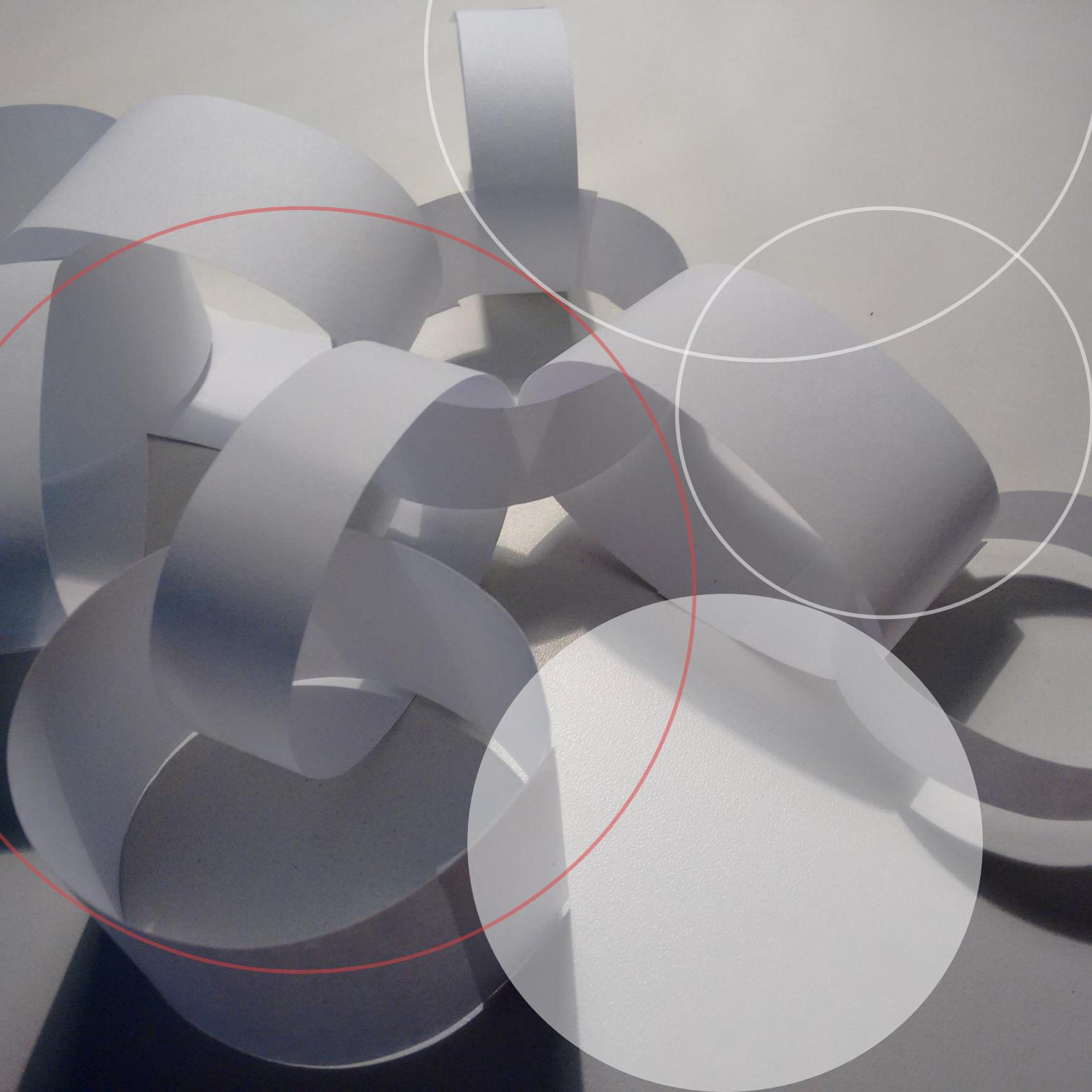
Diagramação e imagens que compõem o projeto gráfico

Cristian Poletti Mossi

ISBN 978-85-60231-25-6

SUMÁRIO

- 06 **APRESENTAÇÃO** * Carmen Lúcia Capra
- 11 **Sobre brechas e transbordamentos na Bienal (pedagógica) do Mercosul** * Betina Guedes
- 21 **Filosofias da diferença, pesquisa e docência: contribuições para um pensamento da multiplicidade na arte e na educação** * Cristian Poletti Mossi
- 33 **Encontros *entre* arte contemporânea e educação: estranhamentos, aproximações** * Deborah Vier Fischer
- 41 **A casa** * Mariane Rotter
- 43 **Professoras artistas: sobre formação, atuação e relações possíveis entre a docência em arte na educação básica e o fazer artístico** * Patriciane Born
- 47 **Leituras sobre a docência** * Sandra Monteiro Lemos
- 62 **Notas sobre a trajetória da Ação Educativa no MARGS** * Vera Lúcia Machado da Rosa
- 71 **POSFÁCIO: Projeto Vincular – 2ª Edição: fruto de uma parceria promissora** * Carla Adriana Batista da Silva
- 73 **Colaboradores dessa publicação**



APRESENTAÇÃO

Essa publicação constitui-se da reunião de trabalhos dos que fizeram existir o Projeto Vincular: pesquisa e docência, arte e educação em 2014. O momento atual é o da parte final da segunda edição do projeto (abril a outubro de 2015), já temos em mente novos entendimentos e outras tantas experiências por compartilhar. Antes de apresentá-la farei um relato breve de como foi possível chegar a esse projeto a fim de oferecer uma contextualização ao leitor.

Em 2012 firmaram um convênio interinstitucional a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Museu e Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – MARGS com o objetivo de desenvolver ações de ensino, pesquisa, extensão e cooperação técnica. O principal elo entre ambas instituições dar-se-ia entre o setor educativo do museu e a licenciatura em artes visuais da universidade.

Passaram a trabalhar conjuntamente o Núcleo Educativo do MARGS, conduzido por Vera Lúcia Machado da Rosa, e os professores da Graduação em Artes Visuais: licenciatura da UERGS, à época Igor Simões, Mariana Silva, Mariane Rotter e eu, e, mais tarde, também Cristian Poletti Mossi e Sandra Monteiro Lemos, na promoção de ações educativas acerca das exposições do museu e das diversas demandas da comunidade em relação ao saber artístico. A primeira delas, Diálogos sobre Museu, Arte e Educação, foi a atividade de lançamento do convênio interinstitucional em 2012. Reuniu profissionais da arte e da educação que debateram o entrelaçamento das duas áreas em instituições culturais. Em seguida, ocorreu o Curso de Formação de Professores, entre agosto e dezembro de 2012, de que é produto o livro Fazer Museu: arte e mediação no

Núcleo Educativo UERGS/MARGS¹ publicação que congrega textos de Gaudêncio Fidelis, Vera Lúcia Machado da Rosa e José Francisco Alves por parte do museu, dos professores da Graduação em Artes Visuais: licenciatura por parte da UERGS e Helene Sacco e Elaine Tedesco como artistas convidadas.

Daí por diante, seguiu-se a elaboração de uma série de Cadernos de Experiência, produção do museu destinada à ampliação da experiência do público com exposições. Assim, Cromomuseu (2012), De humani corporis fabrica: anatomia das relações entre arte e medicina (2013), A Bela Morte: a natureza-morta em exposição (2013), Cânone Pobre (2014) e Útero, Museu e Domesticidade: gerações do feminino na arte (2014) foram as exposições sobre as quais buscamos explorar cada temática, expandir alguns conceitos, contextualizar obras e escolhas da curadoria e propor questões em cada caderno. Pensando em ampliar a abordagem do núcleo educativo, passamos a agregar neles a contribuição de artistas: Ernani Chaves, André Petry, Michele Martines, Laura Castilhos, Camila Schenkel e Alexandra Eckert.

Em 2014 foram realizados encontros com curadores e artistas – Cláudia Sperb, Mário Röhnelt e Gilda Vogt – à época de exposições coletivas ou individuais no museu. Ainda nesse ano, sob o projeto maior Arte e Educação no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – MARGS, coordenado por Mariane Rotter, foram desenvolvidas três atividades: o Curso de Formação de Mediadores do MARGS, coordenado por Mariane Rotter, os Encontros de História, Teoria e Crítica da Arte, coordenado por Igor Simões, e o Projeto Vincular: pesquisa e docência, arte e educação, sob minha coordenação.

O Projeto Vincular propõe o contato direto entre pesquisadores de educação e arte, docentes da educação básica e alunos de licenciatura em arte². Apesar de teses e dissertações serem acessíveis através de bancos de dados *online*, penso que as pesquisas pouco chegam à educação básica. Aulas, docentes, estudantes e a escola em si, sujeitos e *locus* de muitas investigações, podem apropriar-se muito mais do que é produzido

1 CAPRA, Carmen Lúcia; ROTTER, Mariane. (Orgs.). **Fazer museu: arte e mediação no Núcleo Educativo UERGS/MARGS**. UERGS: Porto Alegre, 2012. Produzido sob apoio do Edital Interno de Financiamento de Projetos de Extensão 03/2012 da Proex/Uergs.

2 Incluindo Bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto de Artes Visuais (2014-2015) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da UERGS, que foi apoiador do curso.

academicamente. Podem pelas pesquisas repensar o que é da tradição escolar e, em alguma brecha desse muro compacto, realizar algo novo.

Da mesma forma, a face rígida da pesquisa acadêmica também pode perturbar-se na conexão menos hierarquizada com docentes e acadêmicos, figuras imprescindíveis para a educação em artes visuais. Entendendo que pesquisas são feitas para contribuir à educação e que docentes, estudantes e investigadores habitam o mesmo campo, a ideia de vínculo metaforicamente impulsiona a importante relação a ser estabelecida.

Vínculo pode ser muitas coisas – laço, liga, conexão, elo, hífen, articulação, conjunção, corrente, alça, ponte –, e tomá-lo enquanto verbo é uma ação intencional. A primeira intenção é a horizontalidade nas relações. No Vincular, pesquisadores e docentes são postos em contato, o tanto possível, sem mediação. Busca-se promover a fala autoral e direta de quem trabalha com educação e arte por duas práticas diferentes, porém complementares, a pesquisa e a docência. Para afastar-se do formato de palestra, o modo como o encontro acontece foi organizado em dois momentos: uma apresentação da pesquisa, contemplando possíveis pontos de interesse docente, e uma prática dos conceitos da pesquisa. Esses momentos podem acontecer em qualquer ordem seguindo apenas a necessidade que o trabalho proposto requer.

Esse modo de apresentar e praticar as pesquisas tornou-se para os pesquisadores um exercício que vem adquirindo papel interessante. Embora o trabalho acadêmico seja severamente regado por protocolos e procedimentos universitários, a apresentação a quem estaria na outra ponta do eixo, trabalhando nas salas de aula, promove ao pesquisador um novo processamento da pesquisa. Acompanhamos o fato de, ao tocarmos novamente em conceitos, metodologias, material empírico e análises, surgirem outras miradas sobre as teses e dissertações. Ademais, a forma como os pesquisadores lidaram não somente com o protocolo acadêmico, mas com os redirecionamentos, com os problemas, as descobertas e as criações na pesquisa, podem encorajar professoras e professores a adotarem posturas diferentes no trabalho escolar.

Se as pesquisas são compartilhadas buscando sua vivacidade, por meio de abertura e partilha de saberes, complementa essa ideia a realização de um certo jogo elaborativo, o que chamo de prática.

Para Tiburi³, a educação é uma ideia-prática e nesse projeto essa concepção abraça ainda a arte, a docência e a pesquisa. Parafraseando a autora, são todas ideias que se verificam, que se realizam na prática, daí que praticar algo das pesquisas seja indispensável no Projeto Vincular.

Em 2014, o projeto se constituiu de quatro encontros. O primeiro esteve a cargo de Cristian Poletti Mossi, que tratou sobre o tema da tese Filosofia da diferença, pesquisa e docência: contribuições para um pensamento da multiplicidade na arte e na educação. O segundo encontro teve a apresentação da pesquisa de mestrado de Deborah Fischer: Encontros entre arte contemporânea e educação: estranhamentos e aproximações. No terceiro, Patriciane Born falou a partir da dissertação de mestrado Professoras artistas: sobre formação, atuação e relações possíveis entre a docência em arte na educação básica e o fazer artístico. Finalizamos o curso com a fase final da investigação de doutorado de Betina Guedes, *Bienal do Mercosul: Educação para a arte / Arte para a educação*.

Essa publicação foi pensada para compartilhar visões ampliadas do que foi desenvolvido no curso com o acréscimo de produções que lhes complementam. O conjunto consiste de escritas em formatos diversos e ensaios visuais, pretendendo que a singularidade de cada um dê a partida para o leitor enlaçar ideias, conectar questionamentos, associar posturas. Que vínculos sejam feitos, desfeitos, trocados, inventados.

Registro, por fim, o agradecimento a todos os citados que contribuíram de forma qualificada às produções do Núcleo Educativo MARGS-UERGS entre 2012 e 2014, somando ao grupo Maria Helena Gaidzinski, Paola Zordan, Felipe Caldas, Rosa Blanca, Francisco Dal Col, Sandro Ka, Ethiene Nachtigall e Renato Dias de Mello.

3 TIBURI, Márcia; HERMANN, Nadja. Diálogos / Educação. São Paulo: SENAC, 2014.



Sobre brechas e transbordamentos na Bienal (pedagógica) do Mercosul

Minha participação no Projeto Vincular foi pautada no processo de finalização da minha Tese de Doutorado (GUEDES, 2015), porém meu objetivo na ocasião não foi apresentar esquematicamente seu desenvolvimento, mas sim delinear seu entorno e tensionar suas possíveis reverberações para o campo da Educação. Sendo assim, fiz o exercício de estabelecer relações pontuais que poderiam ser potentes para pensarmos – nós professores – sobre arte e educação no contexto da Bienal do Mercosul, e com essa mesma intenção desenvolvi o texto que dou a ler.

Para iniciar, uma advertência: este texto não está para ser lido como uma crítica ferrenha ao Educativo da Bienal do Mercosul. Trata-se da tecitura de um outro viés analítico e de problematização. Parto do entendimento de que tensionar e colocar sob suspeita um determinado contexto e as tramas discursivas que o sustentam não é o mesmo que destituí-lo da sua condição de relevância para a área que o engendra. Na escrita deste texto, coloco em funcionamento um olhar hipercrítico em relação ao contexto analisado, sendo assim, não pretendo reafirmar supostas verdades, mas questionar suas condições de possibilidade e de veridicção.

[...] o que quero fazer, [...], consiste em operar uma interpretação, uma leitura de um certo real, de tal modo que, de um lado, essa interpretação possa produzir efeitos de verdade e que, de outro, esses efeitos de verdade possam tornar-se instrumentos no seio de lutas possíveis. Dizer a

verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada da realidade de maneira tal que dela surjam as linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistência e os pontos de ataque possíveis, as vias traçadas e os atalhos. É uma realidade de lutas possíveis que tento fazer aparecer. (FOUCAULT, 2010, p. 278)

Ao exercitar uma atitude hipercrítica¹, dou as costas às metanarrativas, para desenvolver uma leitura provisória das superfícies, concebendo a realidade como resultado de uma construção interessada e aberta (VEIGA-NETO, 2012). Tal movimento implica em estranhar o que é tomado como tranquilo e naturalmente dado, assim como, questionar o estabelecimento de uma verdade única e definitiva sobre as coisas. Parto da produtividade da linguagem para inferir que tudo é discursivamente inventado e passível de outros vieses de significação, sendo assim, neste texto, falarei de verdades, realidades e interpretações – propositalmente, no plural. Seguindo esse entendimento, infiro que nada é definitivo, tudo está em processo, sendo permanentemente passível de ser inventado (e reinventado), inclusive o que tomamos por educação, pedagogia e arte na Bienal do Mercosul.

Para tanto, coloco foco nas relações de saber-poder, que fazem da educação uma potente engrenagem que mobiliza a Bienal do Mercosul, como sua principal contrapartida social à comunidade que a sedia. Ao longo dos seus dezoito anos de existência, a Bienal do Mercosul elegeu a educação como um dos seus alicerces, impelida por um conjunto de condições políticas e econômicas, que ainda perfazem sua base de funcionamento. Ao assumir a educação como algo central, ampliou o acesso à arte para um número crescente de visitantes, criando um campo produtivo para o investimento de empresas interessadas em destinar ao evento suas medidas de responsabilidade social.

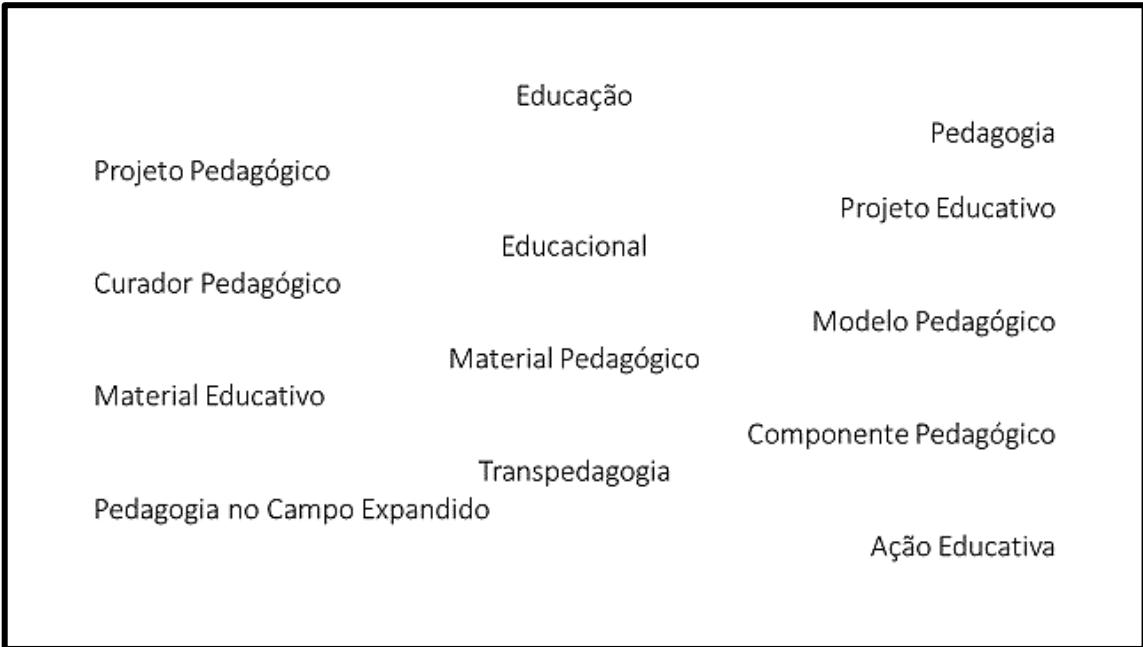
1 “Trata-se de uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional. Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta” (VEIGA-NETO, 2012, p. 274).

Mobilizando a democratização do acesso à arte, estão investimentos na capitalização e na formação educacional dos indivíduos que são chamados a conviverem com a arte. Com base nesse contexto anunciado, pergunto: ao analisarmos a Bienal (pedagógica) do Mercosul, estaríamos colocando foco “apenas” em questões relativas à arte e a educação? Certamente, não.

Para realizar o mapeamento do entorno do evento em questão e compor uma grade de inteligibilidade para olhá-lo, selecionei uma parte do filme “Escolarizando o Mundo”² para assistirmos no decorrer da nossa manhã de trabalho. Considero que esse filme mostra de forma muito potente as engrenagens que utilizam a educação como um elemento central para o fortalecimento de uma lógica política mundial que promove o ranqueamento da educação, a meritocracia, a competitividade, o individualismo, a capitalização e o empresariamento dos sujeitos. Nesse jogo, educação e cultura estão postas a serviço de metas e de acordos internacionais que regem um amplo sistema de subsistência dos países considerados em desenvolvimento.

A Bienal não emerge descolada do seu tempo, sendo assim, também está posta a serviço dessa lógica contemporânea, e não por acaso a educação veio a ser seu eixo de funcionamento. Investir em educação e na capitalização dos sujeitos que visitam suas mostras é o que mobiliza sua agenda política, principalmente por engendrar seu esteio financeiro. Sendo assim, a centralidade da educação na Bienal condiz com o momento político e econômico em que vivemos, e foram as condições de possibilidade geradas por tal contexto que conformaram as características do evento em questão. A democratização do acesso à arte, a ampliação permanente do número de visitantes e a ênfase na formação de público são sua base de funcionamento.

2 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs> Consulta em: 30/08/15.



Ao mapear a produtividade e os significados atrelados à aproximação entre arte e educação na Bienal, deparei-me com uma profusão discursiva ligando, de diferentes formas, tais termos. No decorrer desse mapeamento, pude perceber que os usos dos termos, as aproximações e os significados atribuídos se dão a partir de um trânsito livre e de usos variados. Nesse amplo campo de relações, Educação e Pedagogia são tomadas como um todo homogêneo ou como duas formas de nomear uma mesma área.

O livre trânsito desses termos parece não causar estranhamento na Bienal, indicando uma alocação de palavras de forma aleatória (e alternada) nos materiais e demais publicações do educativo. Longe de pretender propor a legitimação de um vocabulário adequado e insuspeito, penso no quanto se perde em termos de tensionamento das relações entre arte e educação quando, por exemplo, Educação e Pedagogia são tomadas como sinônimos, ou quando supostas novidades “educativas” na área das artes negligenciam os percursos históricos da Educação e da Pedagogia, que não estão estagnados na tão criticada “Pedagogia Tradicional”, mas que remontam aos gregos, às artes de educar, às práticas pedagógicas instituídas na Modernidade e, para

além de Paulo Freire, apontam outros tantos teóricos que propuseram formas pouco usuais e inspiradoras de pensar a educação (GUEDES, 2015).

Minha intenção não é avaliar se as formas de nomear e significar o educativo/pedagógico na Bienal são falsas, adequadas, ruins, “mais” verdadeiras, etc., pois, na esteira de Foucault, privilegio a produtividade da linguagem, entendendo as verdades e atribuições de significados como invenções construídas discursivamente, posicionamento teórico que “nos ajuda a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p. 87). Seguindo a esteira foucaultiana, coloco foco nas tramas que constituem o educativo/pedagógico na Bienal, procurando entender de que formas determinados discursos se estabeleceram como verdadeiros e que efeitos produziram no campo de abrangência do evento.

Frente a isso, questiono: o que a Bienal entende por educação? A Bienal educa? Como a Bienal educa? A Bienal é pedagógica? A Bienal tem intencionalidade pedagógica? Ao tomar para si a pedagogia, a Bienal não estaria pedagogizando a relação com a arte?

Ressalto: tal contexto precisa ser tensionado. Por ora, sugiro que façamos o exercício de teorizar sobre o que é educação e o que é pedagogia, com a mesma desconfiança atribuída à pergunta o que é arte. A dificuldade de definição seria compatível para as três áreas. Você já pensou sobre isso?

Ao nos depararmos com uma Bienal de arte que se nomeia como “pedagógica” e que, na mesma medida, tem a educação como seu eixo de funcionamento, cabe perguntar se estamos falando sobre educação ou sobre pedagogia. Adianto que essa resposta tem duas vias de conformação.

Sem dúvida, há um forte acento pedagógico na Bienal, principalmente no que se refere às estratégias de aproximação do público, objetivando instrumentalizar os visitantes pouco familiarizados com arte. Há condução pedagógica e tal intento mostra-se necessário. Por outro lado, também há educação embasando práticas que suscitem diferentes formas dos visitantes experienciarem as obras e os espaços expositivos. Sendo assim,

podemos afirmar que Educação e Pedagogia estão postas em articulação na Bienal do Mercosul e que o mais importante, talvez, não seja tomá-las isoladamente, mas, sim, entender suas ênfases e efeitos. Como parte da grande área da Educação, a Pedagogia se apresenta como um campo passível de diferentes entradas, posto que uma ampla gama de teorizações compõe suas práticas e vieses analíticos. Da mesma forma, a Educação é uma área em constante ebulição, contestação e redimensionamento. Não podemos tomá-la como algo tranquilo, tendo em vista que nenhuma teorização é estanque – nas Artes ou na Educação.

Meu convite? Aproxime-se e olhe mais de perto!

EDUCAÇÃO + PEDAGOGIA

Sugiro que pensemos na associação potente entre Educação e Pedagogia, assim como, nos diferentes acentos que a mesma pode assumir em uma Bienal de Arte. Dessa forma, pode-se articular práticas que ampliem o acesso dos visitantes e práticas que propiciem o “transbordamento” da arte pelas vias da Educação. Esse transbordamento pode se dar nas brechas da grande estrutura econômica, política e pedagógica que compõe a Bienal. Via de regra, não há como prevermos as brechas, rupturas e deslocamentos, mas há como pensarmos em práticas menos prescritivas e mais abertas ao inesperado. Porém, dentro de um campo restrito de práticas que privilegiam a condução do olhar, há poucas possibilidades para o inesperado e para a experiência. Como criar potência nessa relação? Retomo o convite: é preciso olhar mais de perto.

Desde a sua primeira edição, a Bienal do Mercosul se configura como um campo de lutas, uma arena política que, de certa forma, cresceu e eclodiu na 9ª Bienal – ironicamente, o clima foi favorável. Nesse momento específico, infiro que a instituição percebeu a dimensão que a educação havia adquirido no evento e a força das intervenções micropolíticas desencadeadas por pessoas responsáveis pelo educativo e também por grande parte dos mediadores. Frente a isso, a educação “transbordou”, escapou do alcance institucional e armou-se em um embate político “contra” a Fundação, questionando seus princípios e a conformação de uma lógica

artístico-empresarial que já dura dezoito anos. Sendo assim, tomar a educação nesse contexto como algo dado e tranquilo pode ser um posicionamento ingênuo ou um tanto quanto equivocados.

Considero que, na Bienal, a arte está sendo tomada como um meio e não como um fim em si mesma. Vejo a arte posta como um meio (ou instrumento) a serviço de empresas e do Estado, visando, principalmente, incidir sobre os sujeitos para produzi-los de determinadas formas – em consonância com outros aparatos destinados à mesma finalidade, como a escola. A educação está posta a serviço da lógica neoliberal e, seguindo essa mesma grade de inteligibilidade, a Bienal também assumiu para si o compromisso de educar e conduzir as condutas dos sujeitos, corroborando com o alargamento dos discursos escolares e empresariais em uma sociedade que pretende educar e capitalizar os sujeitos em todas as suas instâncias, inclusive nos espaços destinados à arte.

Frente a tal conjuntura, considero justo e necessário que, por exemplo, os mediadores reivindiquem melhores condições de trabalho e reconhecimento pela função exercida, como ocorreu na 9ª Bienal. Mas é fundamental também que eles coloquem sob suspeita o que são ensinados a entender por educação e de que forma são produzidos como educadores em um evento de arte. Seguindo a mesma linha, é imprescindível que os professores questionem o tipo de educação e de formação que lhes é oferecido nesse evento, afinal, as ações são realizadas com dinheiro público e também somos parte desse processo. Reivindicar junto à Fundação que a “Bienal Pedagógica” seja construída em conjunto com professores, artistas e demais interessados talvez seja uma forma extremamente potente de pautar a arte e a educação no evento. Educação e arte não formam uma junção “naturalmente boa” e passível de celebração. Sendo assim, todas as formas de tensionamentos, interlocuções e atravessamentos são bem-vindas, afinal, há uma forte potência política entre esses dois campos, que pode reverberar no social, imprimindo diferentes marcas nos sujeitos que participam de uma bienal de arte.

Se a Bienal é da cidade e o chamado diz que devemos nos apropriar dela como algo que também nos pertence, talvez seja o momento de cobrarmos – professores e artistas envolvidos com educação – essa condição de participação. Afinal de contas, como nos provoca Foucault, o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?

Ressalto! Não estou afirmando que haja algo oculto, escondido atrás das ações que a Fundação Bienal executa e alardeia. Retomo: não há nada escondido, está tudo na superfície, basta que coloquemos foco nas coisas que nos são dadas como tranquilas e tensionemos suas verdades.

Aqui, o convite final: tensionemos os discursos, coloquemos por terra as metanarrativas que nos imobilizam em um campo fictício de certezas absolutas, procurando por brechas que façam a arte respirar. Esse posicionamento nos daria mobilidade e abriria possibilidades de pensarmos diferentemente do instituído. Não se trata de desvelar o que está por trás da Fundação Bienal, mas de desnaturalizar o que está posto como verdade e olhar com estranhamento o que nos é dado como definitivo sobre arte e sobre educação.

“Afinal de contas, o que se queria com aquele imenso transatlântico [chamado Bienal do Mercosul] – imponente, sedutor e sazonal?” (GONÇALVES, 2013, p. 72-3).

[...]

A arte está onde ela “aparentemente” não está (GONÇALVES, 2013). E a educação?

[...]

Tensionemos a educação para pensá-la de outros modos. E a arte?

[...]

“Todos nós, aqui, concordamos que a arte e a educação têm algo a dizer. [...] Até aqui, tudo bem, mas o que precisamos para que isso aconteça?” (PÉREZ-BARREIRO, 2009, p. 104).

[...]

Volto o olhar para a Casa M – uma das brechas ou um dos grandes transbordamentos já produzidos na Bienal – “um espaço de educação [arte, vida], criação e convívio, deslocado dos espaços expositivos e alargado no tempo” (GONÇALVES, 2013, p. 84). Algo ficou.

[...]

“A Casa M fechou suas portas no dia 17 de dezembro de 2011, após abençoar o matrimônio de um educador com uma mediadora. [...] Hoje, têm uma filha: Cecília – que um dia usará a jaqueta que foi de minha Zoé, onde, nas costas, está escrito em vermelho: ‘Fica Casa M’.

Quem diria que um câmbio curatorial numa bienal de artes visuais realizada no extremo sul do Brasil pudesse gerar tamanha rede de afetos? Mas exposições se destinam a isso mesmo, não? Para que tenhamos experiências de vida memoráveis.

O resto é arte” (GONÇALVES, 2013, p. 85).

Referências

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: estratégia. Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GONÇALVES, Mônica Hoff. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. *Revista Trama Interdisciplinar*. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie - v. 4 - n. 1, 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543/4194>. Consulta em: 12/03/14.

GUEDES, Betina S. Nos arquivos da Bienal do Mercosul: democratizar, educar, investir. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Público para a arte/Arte para o público. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). *Educação para a arte/Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

Filosofias da diferença, pesquisa e docência: contribuições para um pensamento da multiplicidade na arte e na educação

De onde falo? Um contexto...

O ensaio escrito/visual que segue diz de como tenho pensado a pesquisa, a educação (especialmente no tocante à docência) e a arte ultimamente, em ocasião do término de minha tese de doutorado no PPG em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Educação e Artes¹.

Nesse sentido, o próprio título – *Filosofias da diferença, pesquisa e docência: contribuições para um pensamento da multiplicidade na arte e na educação* – pode atuar como uma espécie de sobrevoo, um “mapa” dos meus interesses atuais de pesquisa que, ainda que encerrados provisoriamente no formato de uma tese (ou, nesse caso específico, de um ensaio), continuam me provocando a inúmeras problematizações.

Há uma passagem dos escritos de Roland Barthes que, nesse sentido, me inspira muito a pensar nesse processo de finalização de um ciclo que continua reverberando...

1 Tese defendida em março de 2014 sob orientação da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, disponível em <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6418>.

Talvez já esteja na hora de abalar uma ficção: a ficção que quer que a pesquisa se exponha, mas não se escreva” (BARTHES, em texto de 1972, publicado em *O Rumor da Língua*, 3ª ed, 2012).

O autor traz um sopro para pensar o processo ininterrupto pelo qual atravessa uma pesquisa que damos por finalizada em função de prazos e protocolos acadêmicos, contudo, parece continuar a ser escrita em detrimento das problematizações que por ela são suplantadas. De algum modo, creio que minha tese e, por sua vez, este ensaio, tocam de algum modo nessas questões.

O que me move? Alguns interesses e perspectivas...

Meus interesses atuais de pesquisa ocorrem entre a arte e a educação (especialmente no que concerne à formação de docências), compreendendo que sempre que falamos de um campo ou de outro, ou ainda melhor, entre eles, obrigatoriamente tocamos na dimensão da pesquisa.

Não me refiro aqui somente à pesquisa acadêmica, legitimada pelos parâmetros epistemológicos e metodológicos clássicos que criam a ilusão de que só quem está no ambiente universitário é que pesquisa, mas de uma pesquisa que se faz na dimensão da micropolítica, da pesquisa de todo dia que o professor faz em sua sala de aula para responder aos seus objetivos de aprendizagem, da pesquisa que o artista faz em seu ateliê e com sua equipe de trabalho para dar conta de um projeto específico.

A meu ver, não há como desenvolver atividades em uma ou outra área, seja em arte ou em educação ou na inter-relação das duas, sem que essas passem por indagações, por resultados (ainda que provisórios), por procedimentos, por métodos (inventados ou tomados de outros), enfim, por incômodos e mobilizações que são da ordem do investigativo, ainda que nós não os nomeemos assim, ainda que essa “pesquisa” a que me refiro não origine um trabalho científico-acadêmico necessariamente publicável.

Ao lançar meu olhar sobre tais temáticas, as quais geram inúmeras questões, tenho utilizado uma perspectiva específica: a perspectiva das filosofias ou do pensamento da diferença que, em linhas gerais, é uma perspectiva filosófica a qual se ocupa do *pensamento da multiplicidade*, ou seja, do *pensamento sem imagem*, colocando em xeque inúmeros preceitos da filosofia clássica, inclusive no tocante ao que se configura enquanto “pensar”.

Explico-me: quando enfocamos o conceito de “diferença”, de “diferente” na esfera da filosofia clássica, pensamos sempre em algo que é diferente porque não é normal, porque não atende a um ideal esperado. O “normal”, aquilo que colocamos como padrão a ser repetido, a ser perpetuado, seria a imagem do pensamento que justamente a filosofia da diferença procura conduzir por outra via. Nesse sentido, ao invés de pensarmos em termos binários, o normal/o diferente, o artista/o professor, o professor/o pesquisador, ou, de maneira mais geral, o Uno (de unidade) *versus* o múltiplo, pensa-se em *multiplicidade*. O “É” proveniente do verbo ser é substituído pela conjunção e...e...e... (DELEUZE & GUATTARI, 1995) que não permite que nenhuma classificação pré-datada se fixe e se perpetue.

Deleuze & Guattari foram dois pensadores que, em meados do século XX, se ocuparam de instaurar na filosofia ocidental um pensamento distante de categorias fixas, ou de hierarquias prévias, e mais voltado para a criação do novo, daquilo que não cabe em rótulos pré-definidos. Ou seja, utilizando uma imagem proposta pelos próprios filósofos, o pensamento se produziria como um rizoma que se alastra horizontalmente e não como uma árvore que cresce verticalmente. A essa concepção eles conectam a imagem do mapa que, para os mesmos

(...) é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (...) Um mapa é uma questão de performance; (...) (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22).

Enquanto o rizoma é subterrâneo, aberto, horizontal, “estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.21) em que qualquer ponto é conectável a qualquer outro indiscriminadamente, a árvore é vertical, hierárquica e tem profunda necessidade “de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.13).

Nessa dimensão, pensar arte, educação e pesquisa, nos conduz a nos despirmos de ideais dados que estabelecem formas de ser artista, professor e pesquisador e de como as produções de cada um desses papéis é norteadas e se apresenta a nós. Não se trata de uma fórmula ou de um passo-a-passo, mas, no contraponto disso, de processos de subjetivação que colocam em dúvida identidades fixas, que produzem sempre mais questões enquanto problemáticas inventivas.

Que aprendizagens a dimensão da arte e da pesquisa podem trazer para as docências?

Em que medida a dimensão das docências pode impactar fazeres no campo da arte e da pesquisa?

Como produzir um pensamento sem imagem em processos que atravessam e são atravessados por arte, educação e pesquisa?

Fabricar um corpo-sem-órgãos: mas, em que tudo isso pode contribuir para pensarmos arte e educação?

Quando nos deparamos com tais concepções e conceitos a sensação que eles nos passam é que são muito distantes de nós e que estão em um plano muito longínquo daquilo que nomeamos ‘realidade’. Cabe ressaltar que as filosofias da diferença se ocupam de um pensamento que é primordialmente prático, ou seja, dentre os binarismos que coloca em xeque, ou pelo menos procura elucidar por outras vias, está o tradicional distanciamento entre teoria e prática.

Ou seja, não há conceito que não tenha sido criado para ter operacionalidade, para intervir de algum modo nas diversas realidades. Nesse sentido, para tentar mapear algumas das possibilidades de contribuição que podem ser produzidas entre meus interesses de pesquisa e as esferas da arte e da educação, mencionarei a seguir um pouco do que mobilizou minha tese de doutorado já referendada no início deste ensaio.

Com tal pesquisa, objetivei me apropriar de uma das práticas trabalhadas por Deleuze & Guattari em sua obra – a prática do corpo-sem-órgãos – e utilizá-la como potência teórica/metodológica na produção de uma pesquisa que ocorreu em meio aos campos da educação e das artes (visuais, no caso) para, desse modo, propor alguns disparadores com intuito de pensar os caminhos singulares atravessados por mim no percurso do próprio doutorado. A prática mencionada advém de uma conferência radiofônica produzida pelo dramaturgo francês Antonin Artaud em 1947, objetivando produzir um corpo livre de regras prescritivas, prévias, de funcionamento (organismo) – ou seja, um corpo intensivo com infinitas possibilidades inventivas ligadas à experimentação e ao desejo como imagem produtiva e não como falta.

*O homem é enfermo porque é mal construído,
Temos que nos decidir a desnudá-lo para raspar esse
animalúculo que o corrói mortalmente,
deus
e juntamente com deus
os seus órgãos
Se quiserem, podem manter-me numa camisa de força
mas não existe coisa mais inútil que um órgão.
Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos,*

*então o terão libertado dos seus automatismos
e devolvido sua verdadeira liberdade.
Então poderão ensiná-lo a dançar às avessas
como no delírio dos bailes populares
e esse avesso será
seu verdadeiro lugar.*
(ARTAUD, in: WILLER, 1983, pp. 161-162)

Fabricar um corpo-sem-órgãos, para Deleuze & Guattari a partir de Artaud, não se trata de aniquilar o corpo orgânico, tampouco se refere a uma mera metáfora e/ou conceito. Produz-se um corpo-sem-órgãos sempre que se busca incessantemente outro corpo distante dos parâmetros já instituídos que restringem formas de ser e estar no mundo. Busca-se, nesse sentido, que uma *minoría* – como uma gagueira – faça vacilar uma *maioría* que supõe estados de dominação, padrões aceitáveis em relação aos quais estão formas marginais de existência (DELEUZE & GUATTARI, 1997), lembrando que minoría e maioría nada têm a ver aqui com quantidade, mas com modos de vida.

Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas. O campo de imanência não é interior ao eu; mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu. Ele é antes como o Fora absoluto que não conhece mais o eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p 18).

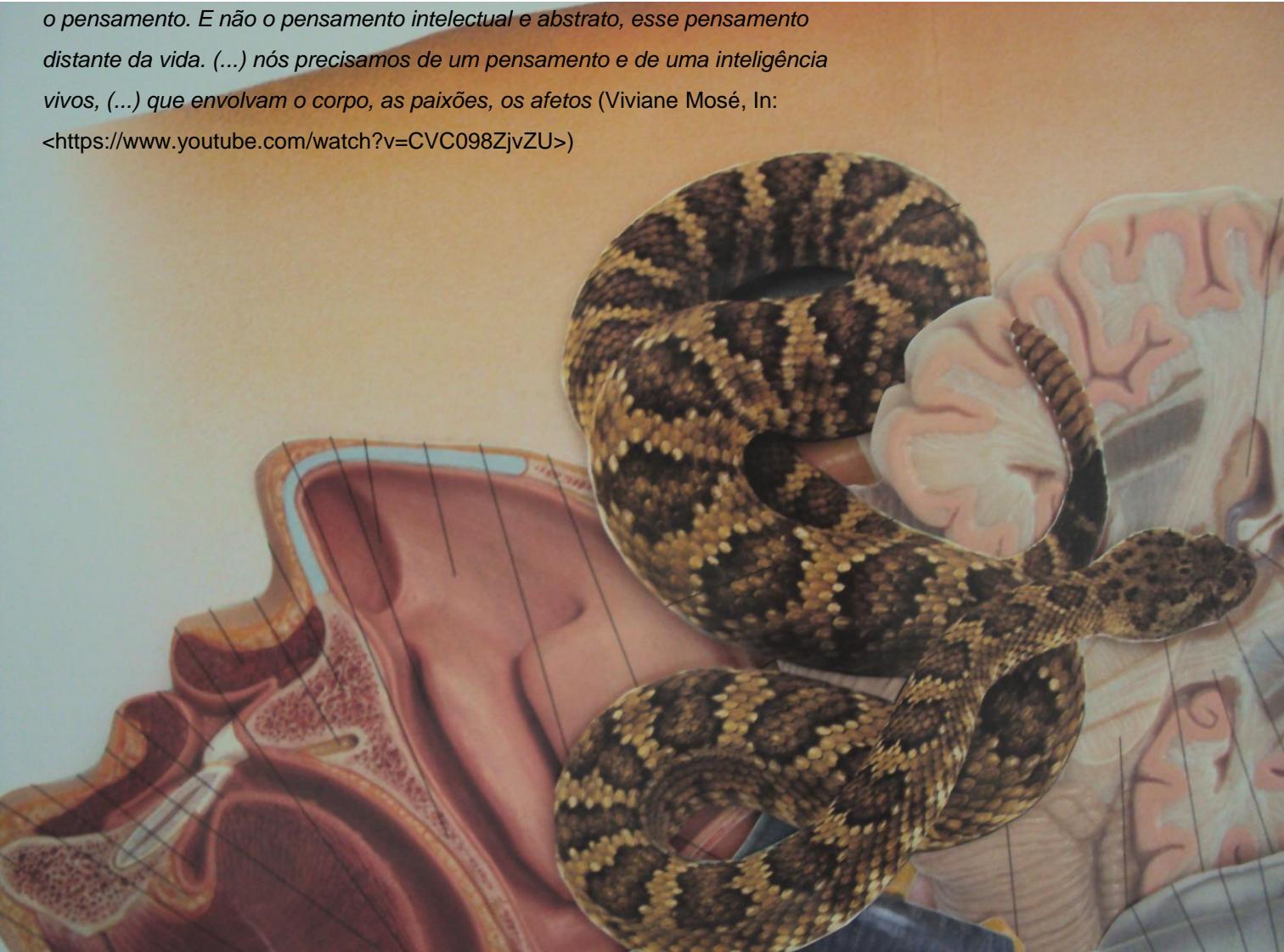
Efetivamente, a tese se quis como um livro-objeto e consistiu em apresentar uma grande “colagem” (o que eu chamei no decorrer do trabalho de sobrejustaposições) que demonstram de que modo fui produzindo meu pensamento em meio à arte, à educação, a docência e à própria pesquisa, permeado, atravessado, pelo

pensamento das filosofias da diferença. Traz em si imagens do meu trabalho artístico, encontros que tive com alguns disparadores do pensamento (um clip musical, uma aula, alguns conceitos, uma conversa que tive com uma criança a respeito da escola, dentre outros), tudo isso em meio a um ambiente ficcional que apresenta autores, problematizações, modos de compreender ainda que instantaneamente um processo sempre inacabado como é um processo de pesquisa.

As imagens² e as problematizações que estão a seguir como forma de finalização deste ensaio, se querem não como uma conclusão ao modo de arremate ou de costura rígida, mas como disparadores que dão a pensar. Assim como minha pesquisa se pretendeu um processo inacabado, sem a pretensão de oferecer totalizações ou prescrições, talvez sua maior contribuição para a arte e para a educação seja algo na esfera de um convite ao pensamento, melhor dizendo, ao exercício do pensamento que não se dá sem algo que o coloque em movimento, bem como à ação inseparável deste, de forma a constituir multiplicidades em torno dos modos como nos constituímos em meio às vias da pesquisa que impactam a docência e as diversas formas de produção que envolvem a arte.

2 Tais imagens foram produzidas ao longo do processo de construção da referida tese, de modo a possibilitar experimentações que somente o texto escrito não é capaz em uma investigação.

Nós sofremos de uma educação que há mais ou menos trinta anos afastou o pensamento e a reflexão da escola. A escola se tornou um lugar de reprodução do estabelecido, de acúmulo de dados. E esse excesso de dados impede a reflexão, porque pensar envolve uma relação com o vazio (...). O desafio de uma educação contemporânea no mundo, isso não é só no Brasil, é uma educação voltada para o pensamento. E não o pensamento intelectual e abstrato, esse pensamento distante da vida. (...) nós precisamos de um pensamento e de uma inteligência vivos, (...) que envolvam o corpo, as paixões, os afetos (Viviane Mosé, In: <<https://www.youtube.com/watch?v=CVC098ZjvZU>>)

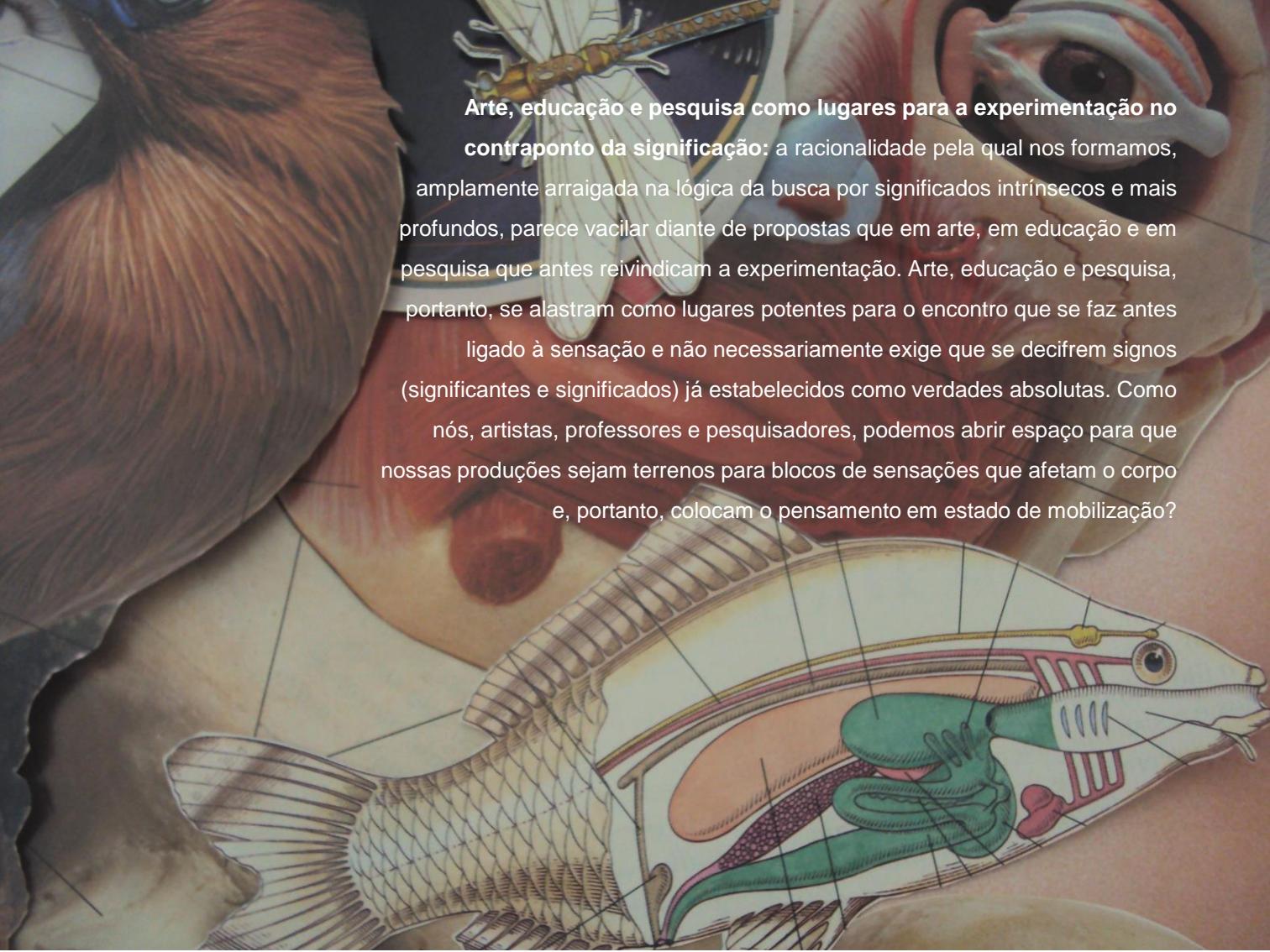




Arte, educação e pesquisa como ações criadoras: nem arte, nem educação, nem pesquisa se configuram como lugares para a transmissão de conhecimentos prontos, mas como espaços para a criação do novo que não se dá em sítios já saturados. É preciso o vazio, o branco preche de virtualidades para que uma aula ou uma ideia investigativa se faça e se desenvolva como uma obra de arte... O que nós professores e/ou artistas pesquisadores podemos fazer para ampliar esse vazio como espaço de criação, de produção de conhecimentos? Como produzir uma aula, assim como uma pesquisa ou uma obra de arte que contenha em si espaços vazios para a inserção do que não se sabe, do que ainda é preciso ser produzido? Ou, talvez, como produzir uma aula, uma pesquisa, uma obra de arte que contenha espaços vazios para mantê-los vazios?

Arte, educação e pesquisa como lugar para inventar perguntas e não para dar respostas: arte, educação e pesquisa são lugares profícuos a fim de propor estratégias para o aqui-e-agora, para pensar o presente, não como lugar para confirmar certezas, “fixar” o que amplamente já se sabe e assim chegar a um estado transcendente, evolutivo, de “aprimoramento”. De que modo nós, artistas, professores e pesquisadores podemos criar espaços para a invenção e a criação no contraponto do reconhecimento e da reconhecimento? Que estratégias são possíveis em nossas aulas, em nossas pesquisas e em nossas propostas artísticas que contribuam para um pensamento pleno do presente, que não deixe para um além-mundo o que se faz urgente hoje?





Arte, educação e pesquisa como lugares para a experimentação no contraponto da significação: a racionalidade pela qual nos formamos, amplamente arraigada na lógica da busca por significados intrínsecos e mais profundos, parece vacilar diante de propostas que em arte, em educação e em pesquisa que antes reivindicam a experimentação. Arte, educação e pesquisa, portanto, se alastram como lugares potentes para o encontro que se faz antes ligado à sensação e não necessariamente exige que se decifrem signos (significantes e significados) já estabelecidos como verdades absolutas. Como nós, artistas, professores e pesquisadores, podemos abrir espaço para que nossas produções sejam terrenos para blocos de sensações que afetam o corpo e, portanto, colocam o pensamento em estado de mobilização?

Referências

ARTAUD, Antonin. Para acabar com o julgamento de Deus (1947). In: WILLER, C. [tradução, seleção e notas]. *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3 [tradução de Aurélio Guerra Neto ET alii]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4 [tradução de Suely Rolnik]. São Paulo: Ed. 34, 1997.

MOSÉ, Viviane. *Entrevista*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CVC098ZjvZU>>.



Deborah Vier Fischer

Encontros *entre* arte contemporânea e educação: estranhamentos, aproximações



Uma tela branca em meio ao espaço escuro. Mãos de crianças seguram folhas secas, recolhidas do outono do artista e brincam com a sombra, mostrando aquilo que nossos olhos, cansados, já não conseguem mais enxergar. Acomodaram-se, mas não os olhos do artista, que capta a imagem¹ no instante mesmo em que a pequena ação das crianças acontece.

Começo com a narração breve de um momento não tão breve assim. Não falo do tempo *chronos*, falo do tempo do acontecimento, do tempo que não é medido pelo andar do relógio, do tempo, portanto, não da escola, mas da vida, da infância, da arte. O tempo do artista que, ao acompanhar as crianças em seu espaço de arte, olha para o que elas deixam escapar, para o que a professora não previu, o que não foi planejado, combinado, ajustado. Olha para a “desobediência” da norma, neste caso, o brincar com as folhas à sombra da luz do projetor de imagens.

Proponho, a partir dessa reflexão inicial, pensar em encontros. Encontros como possibilidade de estranhar o que está dado e de movimentar o pensamento para pensar e agir de modo diferente, nas artes, na educação, nas artes e na educação. Proponho, para isso, andar numa linha móvel, numa linha de encontros *entre*, entendendo o entre como lugar de passagem, como mola, que ao mesmo tempo em que junta e aproxima, afasta, move, impulsiona, movimenta. Peço companhia a Foucault, quando me provoca a pensar o estranhamento ao dizer que “existem momentos na vida em que a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1990, p. 13).

Ao pensar em encontros, olhando para a ideia de movimento, vejo no estranhamento o desafio para pensar diferente do que se pensa e nos rastros ou nos resíduos (Veyne, 2011), um modo de elevar ao lugar de monumento aquilo que, historicamente, pela nossa relação tão arraigada com a verdade, acaba-se por não mais olhar ou perceber. Falo dos movimentos da arte contemporânea e dos artistas em nos provocar a atuar na

1 Refiro-me à imagem fotográfica que ilustra esta página, captada pelo artista visual Antônio Augusto Bueno, em maio de 2013, durante ação educativa da Escola Projeto (Porto Alegre/RS), no seu espaço de arte, chamado Jabutipê. A imagem foi gentilmente cedida pelo artista.

vida, nas coisas mínimas, nos *basiquinhos* que nos acompanham, nas sobras, no que é tido como “lixo”, dentro da nossa concepção moderna de descartar, de nos livrarmos do que consideramos sem uso ou função.

Aprendemos com os artistas as artes de coletar, de escavar, de olhar para o “lixo” como tesouro, para a sobra como material que impulsiona a ação inventiva e a possibilidade de criação. Aprendemos com os filósofos, Nietzsche (2001) e Foucault (1995), em especial, as artes de pensar a vida como vontade de potência, de sermos os poetas autores de nossas vidas e de pensarmos a vida como obra de arte. Aprendemos com os docentes as artes de educar sem consolação, “não sem dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos” (LOPONTE, 2013, p. 9).

Trago, neste breve artigo, como modo de movimentar o pensamento, a perspectiva de estranhar as práticas, percebendo o estranhamento não como paralisia ou afastamento, mas como potência de aproximação a outros modos de pensar e agir, em especial, na maneira como a arte entra na escola, por vezes, de forma simplificada, ajustada, acomodada. Parto da análise da produção de uma obra de cada um de três artistas visuais contemporâneos, todos gaúchos, para pensar em possibilidades de olharmos para os rastros, na arte e na educação, como potencial de invenção e de contaminação: Antônio Augusto Bueno, Lia Menna Barreto e Hélio Fervenza.

Uso o termo *chiffonnier*², para pulsar o conceito de rastro, entendido como fruto do acaso, da negligência, algo que, mesmo tomado como signo, atua fora de toda a intenção de significar, porque “quem deixa rastros não o faz com intenção de transmissão ou de significação, o decifrar dos rastros também é marcado por essa não-intencionalidade” (GAGNEBIN, 2009, p. 113).

2 Termo usado por Baudelaire, no poema “O vinhos dos trapeiros” (“Le vin des chiffonniers”), do livro *As flores do Mal (Fleurs du Mal)*, lançado em Paris, em 1857, para designar o trapeiro, aquele que recolhe e reúne o lixo do dia, o que a cidade jogou fora, o que desprezou, esqueceu, destruiu. Faz uma seleção, observando o que pode ser útil para sua vida. Walter Benjamim (1989), ao referir o poema de Baudelaire comenta sobre o fato dos poetas encontrarem o seu assunto de trabalho no lixo da sociedade nas ruas, enquanto que os trapeiros recolhem e reúnem o lixo do dia, o que a cidade jogou fora, o que desprezou, esqueceu, destruiu. De alguma forma, os dois recolhem das ruas o seu material de trabalho.

O gesto do *chiffonnier* tem sido retomado como prática contemporânea, segundo Gagnebin, configurando-se como a nova figura do artista. De acordo com a autora, “com aquilo que é jogado fora, rejeitado, esquecido, com esses rastros/restos de uma civilização do desperdício e, ao mesmo tempo, da miséria, trapeiros, poetas e artistas constroem suas coleções, montam suas ‘instalações’, seu pequeno museu para o resto do mundo” (GAGNEBIN, 2009, p. 118).

Antônio Augusto Buenos dedica-se a coletar o que a natureza descarta, em olhar para aquilo que ninguém vê e pegar o que ninguém pega, aquilo que fica para a decomposição, transformando esse material “descartado” pela natureza, em arte. No ato de transformar os gravetos e outros elementos da natureza em obra, eleva-os ao lugar de arte, aguçando nosso olhar para aquilo que não estamos habituados a enxergar e provocando um estranhamento ao que nosso olhar tende a naturalizar, ao que é tido como sobra, como descarte, um modo, portanto, de pensar a ideia de rastro. Com seu trabalho, Antônio nos faz pensar sobre o olhar para essas sobras como modo de arte, observando que objetos da natureza têm formas que permitem encaixes perfeitos, trazem informações que podem ser aproveitadas, desde que o olhar atento a esses materiais permita tal proeza.



Lia Menna Barreto nos provoca a olhar para o rastro, por exemplo, ao trabalhar com sobras e restos do seu atelier, produzindo 400 bonecas, que compuseram a coleção *Diário de Uma Boneca*, realizada durante um ano e meio, desde o nascimento de sua filha Lara em 1998. Colabora, dessa forma, para entender o modo contemporâneo de relacionar-se com os materiais, valorizando o que, em outros tempos, poderia ser considerado produtos sem utilidade. Para essa produção, a artista traçou um propósito a ela mesma, de trabalhar todas as noites, com o que restasse de sua energia diária, criando uma boneca, com materiais disponíveis no seu atelier ou em qualquer lugar em que estivesse. Com o passar dos dias, essas bonecas passaram a formar um grupo, tendo, cada uma delas, sua singularidade e diferença. Uma coleção marcada pela persistência da artista em realizar essa tarefa, independente do seu estado de ânimo. Um compromisso da artista em relação a ela mesma, com duração do tempo de uma boneca.



Ainda pensando na aproximação à ideia do *chiffonnier*, encontro o trabalho de Hélio Ferverza, *A função do amanhã*, apresentada na II Bienal do Mercosul, de 1999. *A função do amanhã* surgiu a partir de questionamentos de Ferverza (2003) em relação às questões de visibilidade/invisibilidade, lugar e espaço, representação, mercado e cultura. Foi realizada em um galpão do DPREC (Departamento de Portos, Rios e Canais), em Porto Alegre, lugar esvaziado de sua atividade original e transformado em espaço expositivo. Esse espaço serviu de base para muitas reflexões do artista sobre como se daria esse trabalho, tendo em vista a ideia de manter alguma relação com a alteração que o local estaria sofrendo, algo como um memorial relativo ao trabalho desenvolvido anteriormente. A cada nova visita realizada ao galpão, recolheu objetos que restavam do local em transformação e construiu uma espécie de mesa-balcão, laqueada na cor vermelha, quadrada. Sobre ela, foram colocados os objetos recolhidos, embrulhados com papel celofane nas cores vermelho, laranja e amarelo, dando ar de coisa nova, de algo a ser ofertado como surpresa, proporcionando, através do brilho e do reflexo desse papel, diferentes níveis reflexivos e aguçando a curiosidade através do jogo de mostrar e esconder. De acordo com Hélio:

Esses objetos recolhidos em minhas visitas ao local, antes de sua limpeza e modificações arquiteturais, estavam destinados ao lixo ou ao ferro-velho. Como pude posteriormente constatar, em nenhuma das instâncias implicadas cogitou-se em utilizá-las para uma outra finalidade. Eram objetos em processo de perda. (FERVENZA, 2003, p. 25).



Ao usar materiais de demolição, restos da natureza, sobras de um determinado local, cada artista, a seu modo, busca dar outros sentidos e funções ao que estamos acostumados a ver ou perceber, algo que escapa à linguagem e à ideia de função. Realizam exercícios de deslocamento em relação ao que julgamos conhecer e saber, colaborando, desse modo, para pensar para além da pura interpretação, provocando-nos a olhar para esses trabalhos como algo inventado, como produção de pensamento, como algo móvel, errante, impreciso, por vezes, efêmero, como os restos da natureza em processo de decomposição.

Resta, agora, a pergunta derradeira: o que a escola e a docência podem aprender com esses artistas e com tantos outros que nos mobilizam ao exercício do estranhamento, do pensar de outras maneiras, a partir de outros possíveis? Acredito na potência de pensar com a arte, na arte e pela arte como modo de encontrar formas de atuar nos vácuos, nos vazios, nos *entres*, de falar de diversas formas sobre a produção do artista, de ouvir o que se tem a dizer sobre esse trabalho e também sobre o que ele nos diz, quais as suas cores, sons e melodias, no que ele nos provoca, nos move, nos impulsiona, na perspectiva de encontrarmos, na caminhada, depoimentos que atuam na contramão de nossas tantas certezas e da simples associação de sentidos, algo ainda tão caro ao campo da educação. Fica aqui o convite aos encontros *entre* arte contemporânea e educação, na escola, na docência e na vida.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge de capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989 – (Obras escolhidas v. 3).

DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 23-82.

FERVENZA, Hélio. *O + é deserto*. São Paulo: Escrituras, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: 34, 2009, p. 107–118.

HERMANN, Nadjá. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/EducationPolicyAnalysisArchives*, v. 21, p. 1-22, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/wiew/1145>. Acesso em 5/06/2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 202 - § 299.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SITES/LINKS CONSULTADOS

<http://jabutipe.com.br/category/antonio-augusto-bueno>

<http://heliofervenza.net/arquivo/pontuacoes/index.htm>

<http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br>

A casa

Num temporal no último fim de semana do mês de agosto desmoronou o telhado do casebre que fica no terreno ao lado do meu prédio.

Essa casa já está há muito tempo abandonada e eu acompanho da minha janela o crescimento das plantas, a movimentação dos bichos e dos raros intrusos que por lá circulam.

A queda do telhado expôs um pouco mais do seu interior abandonado, apenas lixo. Lixo e um calendário pendurado na parede do que parecia ser a cozinha.

A folha do calendário marca o mês de setembro de 1999. Exatamente o mês em que nos mudamos para cá. A vida da casinha parou, a minha não.

Setembro de 2015.



Professoras artistas: sobre formação, atuação e relações possíveis entre a docência em arte na educação básica e o fazer artístico

A partir da apresentação baseada em minha pesquisa de mestrado, e como um desdobramento de uma ação realizada recentemente num trabalho artístico em conjunto com outra artista, propus a escrita de cartas pelos participantes, a partir de reflexões, provocações e questionamentos apresentados acerca dos encontros e tensões entre a docência em arte e o fazer artístico.

As cartas foram produzidas sem que seus autores soubessem qual das pessoas ali presentes iria receber, e depois foram enviadas pela propositora para os participantes do encontro.

Nas imagens que seguem são apresentados fragmentos de algumas dessas cartas.

Porto Alegre, 29 de novembro de 2014

Caro leitor, não nos conhecemos, não sei quem será a pessoa que irá ler estes fragmentos que escrevo aqui, mas compartilhar palavras me deixa muito feliz. Felicidade esta pela proposta inusitada, felicidade por viver e estar presente em momentos como estes proporcionados pelo MARQS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul).

Professor Artista

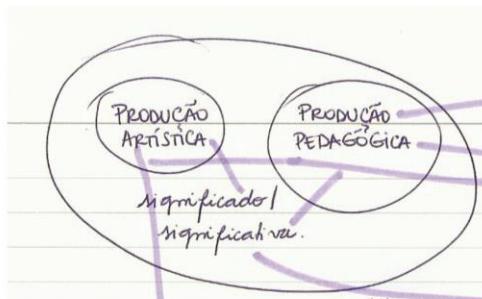
Arte para mim é antes de tudo liberdade e temos que criar espaços libertários também na forma de conduzir esta dicotomia em nosso dia a dia, com leveza, beleza e inspiração.

Cão estuda antes Usucus conheço um sonho antigo que trazia desde a adolescência, hoje eu escuto a Patuicani, vieram para mim muitas reflexões sobre o fazer artístico e uma certa beleza. Na (sua) ...

VIVER $\left\{ \begin{array}{l} \circ \text{ fazer pedagógico} \\ \circ \text{ fazer artístico} \end{array} \right.$ até que eles não mais se diferenciem e se tornem uma coisa só: talvez a própria VIDA, da qual se usda tanto reclama e por vezes (muitas vezes) Caruê.

Ainda estou no processo de formação, confusa com tantas informações

Tenho participado dos encontros da UENP no MARAS, O PROJETO VINCULAR e O PROJETO ARTE, HISTÓRIA... Tem sido interessante ver a Universidade propor estes encontros e esta troca entre as pessoas participantes e os palestrantes. Sempre surge algo novo, uma discussão quente, uma provocação para reflexão.



O ato de ensinar Artes Visuais é rico e dinâmico e com infinitas possibilidades de atuação em projetos coletivos com os alunos de forma que o professor esteja sempre formando novos poétas através da docência.

Não

irei dar aulas. Não sei quais sentimentos terei, o que irei sofrer ou o que irei me alegrar. Só sei que tenho as melhores expectativas possíveis e espero, do fundo do meu coração, que elas não se tomem frustradas. Tenho muita vontade de dar aulas, fazer arte com as crianças e se puder, um dia, contaminar o pensamento, nem que seja de um, com o fazer artístico e as diversas possibilidades que a Arte nos dá, já valerá muito pra mim -

Busco poder me formar uma professora Artista. E até lá, tornar uma folha clara, cheia de idéias, produções e projetos.

CONTAMINAR. Contaminar, unir, estabelecer vínculos, chamar, convidar para **CONTAMINAR**, afetar 'também afetivamente'.

Leituras sobre a docência

Palavras iniciais

Na contemporaneidade assistimos a uma abundância de discursos¹ sobre a educação e a escola, advindos das mais diversas áreas e perspectivas: alguns criticando a educação e a escola que temos ou aquela que (nos) falta; outros apontando culpados pelos seus fracassos de diversas ordens; outros tantos buscando e propondo possíveis soluções para seus problemas, seja adotando e sugerindo “novas” estratégias para mudanças – envolvendo currículos, metodologias, formação docente, maneiras de gestão, ou mesmo colocando a educação e a escola no divã, na delegacia, no consultório, dentre outros lugares e espaços. Não é raro encontrarmos em jornais e revistas matérias enfatizando, especialmente, os conflitos entre alunos e professores, causando perplexidade a qualquer pessoa que se preocupa com a educação, seja por seu caráter sensacionalista, algumas vezes, seja pela cruel “realidade” que assola a escola como instituição.

1 O conceito de *discurso*, neste material, é tomado no sentido foucaultiano, qual seja, “um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”. (Foucault, 1987, p 124). Ele abrange conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais, como, por exemplo, o discurso da ciência, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso pedagógico. No contexto pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social.

Acontece, porém, que nós, professores, sabemos que a instituição escolar e todo seu entorno não é feita somente de tais mazelas, adversidades e tristezas, mas também comporta inúmeras situações produtivas e enriquecedoras que acontecem nesse ambiente. Contudo, tais fatos talvez não sejam considerados como matéria de notícia, como fatos que se prestassem a divulgação. E assim, ao não apresentarmos contrapontos, alguns discursos – materializados através de imagens e textos – vão criando e reproduzindo determinadas realidades que se generalizam ao descrever “verdades” sobre a docência, sobre os alunos contemporâneos ou mesmo sobre a escola e a educação nos tempos atuais.

Incomodada com alguns dos discursos constituidores de determinadas representações sobre a docência, na atualidade, fui buscar entender como em épocas passadas, a docência estaria sendo representada. Para tanto elegi como objeto de investigação a revista de origem editorial norte-americana *Seleções do Reader's Digest*, selecionando o período entre as décadas de 1950 e 1960, buscando identificar que textos (BARTHES, 1987)² sobre a docência estariam circulando naquele momento.

Embora não sendo uma revista direcionada à educação, ou mesmo à docência, ou à escola, entendo que a revista *Seleções*, ao veicular assuntos próprios do cotidiano de certo grupo social, pode nos dizer muito sobre tais temas. Nesse sentido, tal revista estaria nos contando parte de uma história construída dentro de determinadas condições, possibilitadas pelo seu próprio contexto.

É a partir deste pano de fundo e lançando mão do referencial teórico dos Estudos Culturais, articulados aos estudos sobre trabalho docente, que proponho este artigo – recorte de uma pesquisa ampla³, busquei problematizar as representações de docência presentes na publicação. Diante disso, a questão que direcionou minha reflexão nesse estudo, pode ser assim sintetizada: que representações de docência podem ser identificadas na revista *Seleções* em edições que circularam no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960?

2 De acordo com Barthes, tudo é texto e qualquer novo texto reúne fragmentos de citações passadas, pedaços de códigos, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais, etc., que passam através do texto e são redistribuídos dentro dele, visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto.

3 Um acervo de mais de 150 exemplares integrou o corpus analítico de minha tese de doutorado intitulada *Seleções do Reader's Digest: leitores, leituras, textos e tramas* defendida em 2013 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPFEdu/UFRGS).

Alguns dos construtos teórico-metodológicos

Mais do que um movimento acadêmico e/ou teórico, os Estudos Culturais estão interessados na articulação com diferentes movimentos sociais e culturais, repolitizando o engajamento e a luta política (Hall, 2003). Dentro dessa perspectiva, autores como Canclini (1989; 2004), Hall (1997; 2003), Jameson (1996), Costa (2000; 2001; 2002), dentre outros, nos mostram como vivemos sob a centralidade da cultura e como tal dimensão modifica radicalmente nossa relação com as coisas e os artefatos culturais.

No panorama dessas discussões sobre a cultura e, em especial, a partir da “virada linguística”, foi posto em relevo um modo de conceber a linguagem que evidencia o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo. Segundo essa perspectiva, os significados não estão dados para sempre, sendo sempre transitórios, passageiros, superáveis porque constituídos na trama cotidiana da História. Os significados não correspondem a uma qualidade essencial do objeto a ser investigado, questionando-se a essencialidade desse objeto, a partir do entendimento de que a essência das coisas nada mais é do que uma invenção humana, instituída nas trocas e negociações de sentido que estabelecemos intersubjetivamente. Investigar tal relação produtora de “sistemas de significação” permite identificar as representações ali construídas. A representação, presente nos diversos textos circulantes, nesse caso, nos “diria algo” sobre esse social, possibilitando interrogar sobre as condições de surgimento.

Para o presente trabalho, pinço dez textos da revista *Seleções*, integrantes de edições que circularam no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960, selecionadas para análise por trazerem abordagens sobre a docência e que foram escolhidas seja pelos seus títulos, pelo seu conteúdo ou mesmo através de imagem integrante em matéria publicitária – por trazerem, de alguma forma, a figura do/a professor/a.

Breves apontamentos sobre a revista *Seleções*

A revista *Seleções*, lançada nos Estados Unidos em 1920, era uma revista que, desde seu início, conforme seu editor – republicava os melhores artigos que encontrava nas outras revistas e jornais. Era considerada por seus idealizadores, como uma publicação moderna, dirigida à família de classe média norte-americana, tendo muitos de seus artigos diretamente influenciados por Lila Wallace, esposa de Dewitt Wallace, casal de fundadores da revista. Em todas as suas edições, aconselhamentos para problemas como falta de autoconfiança, relacionamento conjugal, educação de crianças e outros eram trazidos de forma a oferecer uma solução rápida e clara, indicando que o mais poderoso fator de motivação estaria na “força íntima individual”. Os textos traziam exemplos humanos e perfis heroicos, normalmente de pessoas apresentadas como comuns, mas responsáveis por ações notáveis, esquema este que era repetido à exaustão.

É importante destacar também que a revista *Seleções* se mantém no Brasil desde 1942 e teve nas décadas de 1950 e 1960 uma repercussão estrondosa, atingindo picos de vendas de 600.000 exemplares (Junqueira, 2000).

O trabalho docente: uma constante discussão

Há décadas a educação e a escola vêm sendo objeto de debate em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes. Dentre os muitos focos dessas discussões, a formação de professores tem sido um ponto crucial e recorrente. No entanto, há consenso entre alguns pesquisadores de que, dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática", da "interdisciplinaridade" etc. Nesse sentido, as preocupações sobre a formação docente continuam a aproximar-se da concepção de Comênio (*Didática Magna*, 1657), segundo a qual o "bom professor" seria aquele capaz de dominar a "arte de ensinar tudo a todos". Este tem sido o foco, há muito anos, das pesquisas sobre a docência, que indicam as características consideradas para os “bons professores”.

Nos últimos anos, porém, alguns autores como Silveira (1997, 1998, 2002), Costa (1995, 1998, 2000); Silveira e Costa (1998); Fabris (1999); Garcia (2002) vem entendendo a docência como uma atividade ocupacional dentre tantas outras, mergulhada num cotidiano e marcada por contingências e circunstâncias sociais e culturais. Nesse sentido, a docência passou a ser investigada a partir das representações que dela se fazem em distintos artefatos culturais e tipos de textos: textos legais, imagens, pinturas, histórias da literatura infanto-juvenil, filmes, revistas pedagógicas, periódicos, peças publicitárias, cartuns, etc. Um dos desencadeadores de diferentes focos, reconhecido por alguns pesquisadores, teria sido a expansão dos estudos de gênero a qual contribuiu para esse novo interesse, na medida em que fizeram emergir as estreitas ligações entre características tradicionalmente tidas como femininas e um “ideal” de identidade docente.

Representações da docência na revista *Seleções* (1950-1960)

A partir do meu acervo da revista *Seleções*, selecionei oitenta e seis edições das que circularam nas décadas de 1950 e 1960. Dentre os inúmeros assuntos e temáticas já abordadas em outros estudos que realizei, selecionei dez destas revistas para compor este trabalho. Julgo importante salientar que dentre as oitenta e seis que selecionei para investigação encontrei apenas dez matérias relativas à temática investigada; contudo, o material encontrado permitiu algumas análises interessantes que se justifica pelo interesse daqueles que buscam problematizar os discursos pedagógicos por reconhecer sua importância na formação docente. Alguns autores como Sommer (2005), Silveira (2005), Diaz (1998) e outros, ao apresentarem estudos em que problematizam os discursos pedagógicos, me estimulam a questionar quais discursos são priorizados nos processos do trabalho docente, que *ordem do discurso* pedagógico é valorizada e qual seria interdita?

Assim sendo, apresento a seguir algumas análises que realizei das dez matérias selecionadas, as quais ilustram minhas discussões.

Entre o novo e o velho: representações além do tempo

Em *A Nova Professora*, condensado de *Ladie's Home Journal*, escrita por James Clavell, encontramos, inicialmente, a informação de que se trata de uma narrativa de ficção, alertando que tal narrativa *poderia ter acontecido em Cuba, na Tchecoslováquia, na Polônia, na Hungria, na Alemanha Oriental. Poderia vir a acontecer aqui?* (*Seleções*, agosto de 1964, p. 157).

A narrativa inicia com uma situação clássica nas histórias escolares: a nova professora – *jovem, bonita e bem vestida*, chega para substituir a antiga – *com a face enrugada e cabelos grisalhos*. Há detalhada descrição sobre o momento em que se procedeu a troca das professoras em meio à temeridade dos alunos diante da nova professora e o nervosismo e a tristeza da “velha docente”. Na sequência da narrativa, a velha professora desaparece, e podemos ler vários trechos sobre o bom desempenho da nova professora e o quanto as atividades que ela propunha eram totalmente inovadoras, deixando os alunos impressionados. A didática utilizada, reconhecida como diferenciada tanto pelos alunos quanto pelo próprio narrador, era motivo de entusiasmo geral. Rapidamente a nova professora já sabia o nome de todos os alunos, era quem os fazia rir com frequência, era atenciosa e os induzia a questionar-se sobre os importantes rituais que os alunos faziam de forma automática. Mas um destes aspectos chama a atenção já no início de sua aula: o fato de a professora questionar severamente os alunos sobre os juramentos de fidelidade à bandeira, à pátria e a Deus. Em relação a Deus, ela teria feito questão de provar a sua não existência, solicitando aos alunos que orassem e pedissem balas a Deus. Ao verem que seu pedido não fora atendido, solicitou que os alunos o pedissem de joelhos. Igualmente, ao não serem atendidos, a professora sugeriu que, ao invés de usarem a palavra Deus, chamassem “Nosso Chefe” e fechassem os olhos. Neste momento, a professora tira as balas de sua bolsa e coloca-as próximas a cada aluno. Ao abrirem os olhos os alunos escutaram com atenção o argumento da professora sobre a comprovação da não existência de Deus. Conforme a mesma, não precisariam mais rezar, pois como os alunos haviam verificado, foi ela quem providenciou as balas (sic). A essa altura da leitura da narrativa, certamente os leitores já estariam perplexos e incomodados com a maneira ridícula e simplista com que o autor tratou um assunto de tão importante abrangência.

Ao final da narrativa, podemos ler um comentário “especial” (sic) dos editores da revista que se manifestam informando que tal história gerou muita polêmica e que, por isso, a revista trazia explicações sobre o objetivo do autor ao criar tal história. Conforme os editores da revista, o autor da ficção tinha a pretensão de *fazer as pessoas compreenderem o quanto é fácil torcer e infiltrar as mentes infantis* e, nesse sentido, *fazerem as pessoas perceberem a doutrinação diabólica da doutrinação do inimigo* (*Seleções*, 1964, p. 161).

Por um lado entendo que a história ilustra, de certa forma, o momento de apreensão vivido no período. Na década de 1960, em meio a Guerra Fria (1954-1964), *Seleções* atuou de forma contundente na propaganda ideológica pró-ocidente. Pereira (2006) argumenta que os artigos veiculados na revista revelavam a agressiva propaganda anticomunista, manifestada pela demonização do outro – o comunista. Contudo, o que me interessa aqui, não é a contundente compreensão dos conflitos humanos no recorte feito daquela época, mas as possibilidades que o texto tem de focalizar certas questões pedagógicas. Deixando de lado o pano de fundo que seria o contexto da Guerra Fria, pensemos sobre algumas representações de docência que podem ser visibilizadas. A substituição da “velha” professora pela “nova” não estaria se referindo apenas às idades das professoras; sugiro pensarmos sobre alguns dos discursos que discorrem sobre a metodologia de ensino, por exemplo. Teríamos os “velhos” métodos representados pela antiga professora sendo comparados às “novas” maneiras de ensinar trazidas pelo professora que chegava. De certa forma, pode-se pensar que professoras mais “novas” sabem usar “novas” formas de ensinar, sendo “inovadoras”. Porém, e, ao mesmo tempo a narrativa lança dúvidas sobre esse “novo” ser realmente bom. Ao pensarmos sobre práticas pedagógicas teríamos aí um pequena amostra de alguns dos discursos que nutrem o constante e atual embate entre as metodologias a serem adotadas pelos professores. Pode-se pensar também, que a modernidade que inspirava aquele período, também na área educacional, era impregnada de embates, em especial em relação à emergência de determinadas práticas inovadoras pautadas nos discursos que estariam circulando no período.

A exemplo disso cito, especialmente, dois dos discursos que estariam circulando no período e que, de certa maneira, se opõem: os discursos sobre o “ensino programado” , dentro de um ponto de vista tecnicista, e os discursos da “Escola Nova”. O primeiro, inspirado na psicologia comportamental desenvolvida por Skinner, aparece em matéria publicada na edição de *Seleções* de fevereiro de 1963, intitulada *Ensino Programado uma revolução na educação?* (*Seleções*, maio de 1963, p. 102-107). Já os discursos sobre o “escolanovismo” também estariam em grande evidência, sendo contemplados em extensa matéria publicada na revista *Seleções* em sua edição de maio de 1953, intitulada *O que as crianças devem a John Dewey* (*Seleções*, maio de 1953, p. 99- 106).

Sem dúvida, isto não é novidade para nós, professores, pois é sabido o quanto ainda hoje travam-se verdadeiros embates entre “novos” e “velhos” modelos pedagógicos operacionalizados por meio de conjuntos de atividades escolares propostos pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos – sobretudo se levarmos em conta o que vem sendo exigido por avaliações em larga escala como PISA, SAEB, ENEM, ENADE, Prova Brasil, Provinha Brasil.

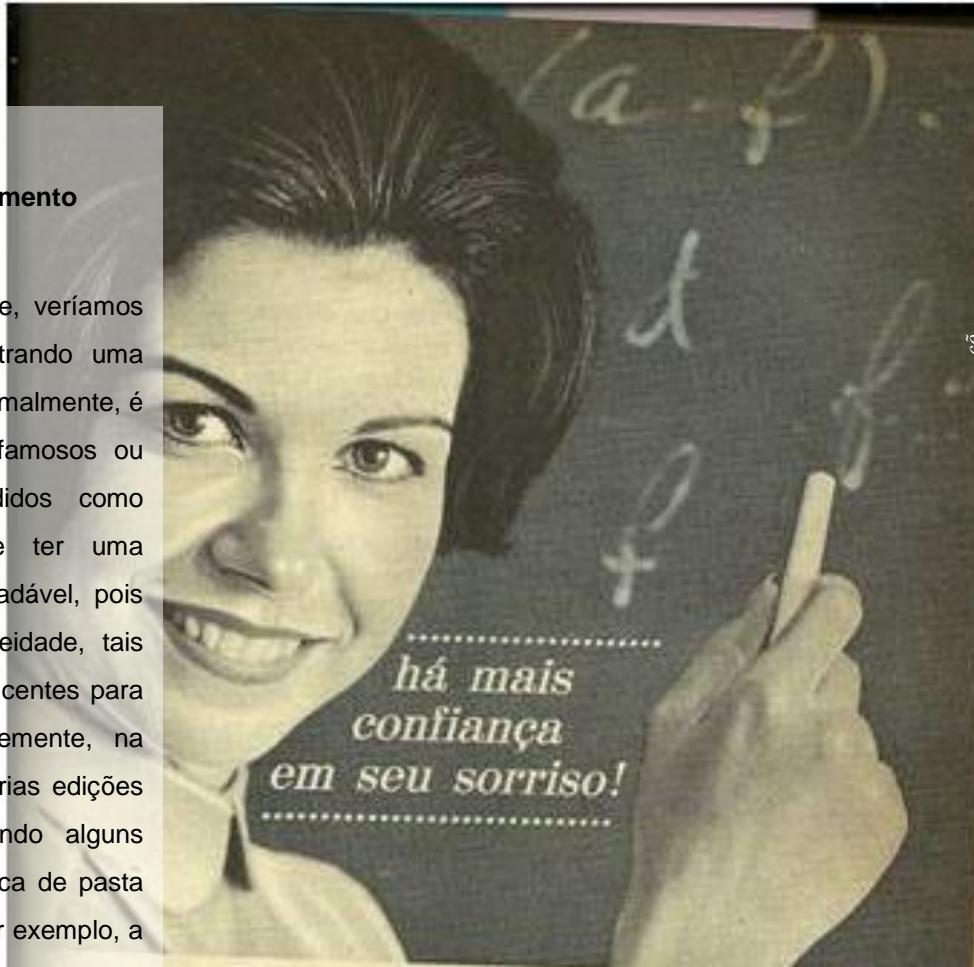
Em outra matéria, vemos que a idade avançada não é considerada como empecilho para a valorização de uma professora, conforme nos mostra o artigo *A professora que constrói escolas*, veiculada na edição de maio de 1963. Relata-se que aos 82 anos, Dona Eladia Mejia, nascida na Colômbia, era uma professora que fumava charuto e trabalhava *como um dínamo*, além de ensinar a ler e a escrever, teria construído 138 escolas e que continuava trabalhando em 1963. O seu forte entusiasmo pela educação teria feito de Dona Eladia, alguém muito especial que, além de professora era uma excelente administradora, pois sabia lidar de forma exemplar com políticos e pessoas que recrutava para trabalharem nas construções escolares. Seu trabalho teria sido reconhecido na década de 1940, período em que teria sido agraciada com o título de “Professora Construtora”, do Departamento de Educação de Caldas, da Colômbia, além de terem-lhe concedido um salário mais alto.

Seu desempenho teria feito com que fosse chamada pelo Presidente da Colômbia, para receber a mais alta condecoração do país, a Cruz de Boyacá, em 1945. A professora é apresentada como uma verdadeira missionária, trabalhando para a Ordem das Irmãs de São Vicente de Paula, teria repetido várias vezes que o trabalho da Ordem é também o seu, apesar de afirmar, enfaticamente, que nunca usar hábito. Igualmente, podemos ler no relato que a professora Dona Eladia também não havia renunciado aos votos de pobreza, castidade e trabalho (*Seleções*, maio de 1963, p. 132).

A matéria com a professora Dona Eladia, além de ilustrar representações docentes vinculadas ao heroísmo, vocação e missão, nos fornece tema de reflexão sobre outros discursos sobre o status do trabalho docente, sobre a ambiguidade entre profissionalismo (entendido como ocupação independente, exigindo domínio técnico particular a um grupo, socialmente valorizado, implicando conhecimento complexificado) e proletariado (com sua contrapartida de desvalorização, de associação com o trabalho doméstico, de subordinação de tarefas, de feminização de ocupações). Neste sentido, aproximo tal entendimento ao de Silveira (2008) que, a partir de seus estudos sobre as representações da docência na literatura infantil contemporânea, aponta para a recorrência de narrativas que refletem e produzem novas subjetividades, *encontrando eco em outros discursos correntes que constituem a docência, dentre os quais seguramente o ‘topos’ da vocação, da missão, da abnegação, do afeto, do caráter irrecusável do “chamado à docência” não dá mostras de que vá sair de cena...* (Silveira, 2008: p.5).

Professor: dignidade e reconhecimento

Difícilmente, na contemporaneidade, veríamos a figura de uma professora ilustrando uma propaganda de pasta de dente. Normalmente, é mais fácil encontrarmos artistas famosos ou modelos, os quais são entendidos como categoria profissional que deve ter uma aparência corporal impecável, agradável, pois me parece que, na contemporaneidade, tais personalidades seriam mais convincentes para venderem pasta dental. Diferentemente, na década de 1960, encontrei, em várias edições da *Seleções*, professoras ilustrando alguns anúncios publicitários de uma marca de pasta dental. Em um destes anúncios, por exemplo, a professora “ensina” que com a pasta dentifrícia SR os dentes são brancos e mais fortes... porque SR protege também a saúde das gengivas. A imagem é composta por uma ilustração bastante comum em que normalmente uma professora é representada: uma mulher com giz na mão na frente de um quadro negro, conforme podemos ver abaixo.



.....
*há mais
confiança
em seu sorriso!*
.....

dentes são brancos e mais fortes...
a pasta dentifrícia **SR** protege
também a saúde das gengivas

.....
A pasta dentifrícia SR contém Sódio Bicarbonato, que protege também a saúde das gengivas. Por isso, ao escovar os dentes você sente na boca um frescor estimulante: sinal que o Ricinoleato está agindo, numa ação de limpeza e proteção.
Pasta Dentifrícia SR e sorria



A valorização do professor, ao menos no que se refere à importância de reconhecê-lo como profissional confiável – conforme podemos ler ao considerar o jogo de palavras explorado pelo slogan *há mais confiança em seu sorriso!* –, pode ser evidenciada tanto na representação que vemos ilustrada pela propaganda da pasta SR, quanto em algumas outras matérias que circularam nas edições da revista *Seleções* entre as décadas de 1950 e 1960, como a que apresentarei na sequência.

Com o título de *Professôra*, esta narrativa consiste em uma condensação⁴ do livro de Helen Keller⁵, e narra a comovente história da autora que obteve vitória sobre seus defeitos físicos graças à confiança no eficiente trabalho de uma professora. Ficando cega e surda aos 19 meses de idade, Helen Keller, na idade escolar, recebe o auxílio de sua “bem-amada” professora Annie Sullivan, responsável por tirá-la das “trevas”. Um fragmento da narrativa da autora ilustra algumas das representações de uma professora abnegada, merecedora de confiança, porém, fora de estereótipos reconhecidos na época. Assim narra a autora sobre a chegada da professora em sua casa:

[...] minha mente estava acorrentada no escuro do meu corpo, em processo de crescimento, era governado em grande parte por impulsos animais. Não foi por acaso que libertou meu espírito e sim o talento de uma professora nata. Annie Sullivan [a professora] nunca foi mestra-escola solteirona retratada em alguns dos artigos que tenho lido. Era uma moça cheia de vida, cuja imaginação a fez conceber o sonho sem par de moldar uma criatura cega e surda de maneira a fazê-la atingir a plenitude de um ser humano útil e normal. (*Seleções*, julho de 1956, p. 162).

A narrativa dá visibilidade a alguns traços do que Louro (1997) descreve como sendo parte de algumas das disputas e polêmicas que envolviam as professoras no final do século XIX e início do século XX, ou seja, o embate entre os discursos que não as aprovavam na função docente – onde a predominância era professores do sexo masculino, e outros que defendiam tal posição. Em especial, por um lado veremos que o discurso científico da época, afirmava, por exemplo, ser uma “temeridade” entregar às mulheres a educação das

4 Condensações de livros que circulam pelo mundo inteiro constituem um dos principais tipos de matérias veiculadas na revista *Seleções*.

5 “Teacher”, copyright, 1955, de Helen Keller, publicado por Doubleday & Co., Inc. Garden City, N.Y. E.U.A, In: *Seleções*, julho de 1956, p. 162-168.

crianças, pois teriam as mulheres “cérebros” pouco desenvolvidos pelo “desuso”. Por outro lado, outras vezes argumentariam que as mulheres teriam por “natureza” uma inclinação para *o trato com as crianças e que elas são as primeiras e naturais educadoras* (Louro, 1997: p. 78).

Na narrativa analisada podemos ler a consideração que a autora faz sobre o talento “nato” da professora, ao mesmo tempo em que destaco a tentativa da autora em desmistificar alguns dos estereótipos representados por professoras que não alcançaram o objetivo maior de suas vidas que seria o casamento. Conforme Louro (ibidem) as mulheres que não casassem, porque eram “desgraciosas”, “solteironas retraídas” e desconfiadas eram aquelas que buscavam, no exercício na docência, de forma análoga, exercer aquilo que seria sua missão no casamento – a maternagem. O que me parece evidente na narrativa analisada é que este não era o caso da professora Anne Sullivan, pois esta *nunca foi mestra-escola solteirona* ao contrário *era uma moça cheia de vida*. Um último destaque que faço da matéria analisada diz respeito aos discursos já bastante conhecidos, qual seja, aqueles que reiteram o poder redentor salvacionista dos professores, como sendo capazes de tirar o aluno das “trevas”.

No que se refere ao reconhecimento do valor do trabalho de um professor, vejamos outra representação que localizei na edição da *Seleções*, na década de 1960.

Um comediante de televisão americana, Sam Levenson, teve seu livro intitulado *Tudo menos dinheiro*, publicado de forma condensada na edição da revista que circulou em março de 1968. Na narrativa, também biográfica, o autor descreve seus primeiros anos de vida num bairro pobre de Nova York. Dentre as peripécias e aventuras com seus sete irmãos, Levenson evidencia as considerações que sua família tinha acerca dos professores. Veremos que os professores eram considerados seres tão especiais que estariam *um pouco abaixo de Deus* somente. Assim narra o autor:

Fui criado na crença de que os professores eram infalíveis e super-humanos. Um professor não era igual a um parente, um vizinho, nem mesmo um amigo. Quando um professor passava na rua, as mães interrompiam qualquer coisa que estivessem fazendo e inclinavam a cabeça em

homenagem. Os pais, que raramente tiravam o chapéu a alguém, tiravam-no em respeitoso silêncio a uma professora. Ela estava acima dos pais e um pouco abaixo de Deus e, como tal, era tida numa espécie que se aproximava do temor. (*Seleções*, março de 1968, p. 159-178)

Considerando alguns fatos trazidos pela narrativa, veremos que a sabedoria, reconhecidamente detida pelos professores, comparava-se à de um médico, por tratarem os pais e as mães como amadores a quem não deveriam pedir qualquer informação. E, na sua relação com as crianças, qualquer sinal de resistência à autoridade imposta pela professora, era considerada rebeldia e tratada com os procedimentos devidos. Ao final do texto, o autor conduz o leitor à conclusão de que sua primeira infância teria sido determinante na obtenção de sucesso e de felicidade, num caminho que trilhou graças aos valores construídos na fase inicial de sua vida. Trata-se de uma narrativa ilustrativa do que seria uma rígida, mas valiosa educação, conduzida de forma partilhada entre escola e família. Por um lado, tais discursos estariam reiterando, de certa forma, um código civilizador, que estabelece preceitos para uma vida em sociedade, próprios de uma proposta educacional moderna. Por outro, estariam reforçando discursos com base em Comênio, que defendia, já no século XVII a universalização da escola buscando uma *aliança escola-família*. (Narodowski, 2006).

Encaminhando o fechamento

Através das problematizações sobre as representações da docência propostas neste trabalho, pontuei textos que abordam possíveis entendimentos da sua relação com alguns discursos e com o alargado universo de *práticas pedagógicas* aí implicadas, bem como sua relação com outras práticas como as sociais e as políticas, por exemplo. Destaco, contudo, que as análises que realizei das matérias selecionadas da revista *Seleções*, ora apresentadas, não tiveram a pretensão de serem únicas, propondo-se, porém, singulares.

Assim, ao me debruçar sobre o conjunto de textos que integram o artefato analisado, foi possível evidenciar a corporificação de determinados discursos sobre a docência, presentes na revista *Seleções* que circularam nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, permitindo, desta forma, algumas reflexões sobre o trabalho docente.

E, nesse sentido é sempre bom lembrar que os discursos acerca do trabalho docente, por mais diferentes e variados que possam ser, interpelam os sujeitos a fabricarem determinadas identidades para si mesmos (Buaes; Traversini, 2009).

Por fim, o estudo permitiu localizar determinadas representações da docência veiculadas na publicação, corporificada em representações identificadas pela valorização, pela dedicação e pelo heroísmo com que os professores eram reconhecidos, na revista *Seleções*, no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960. Alguns dos exemplos trazidos os quais estariam circulando naquele período podem, ainda, estar reverberando na contemporaneidade.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. SP: Editora Perspectiva.1987.

BUAES, Caroline Stumpf; TRAVERSINI, Clarice. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(2), pp. 141-158.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

DÍAZ, Mario (1998). Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: T. T. Silva (Org.), *Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtivista e Outras Formas de Governo do Eu*. Petrópolis: Vozes.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: UNESCO, 2003.

LEMOS, Sandra Monteiro. *Seleções do Reader's Digest: leitores, leituras, textos e tramas*. [Tese de Doutorado] UFRGS, 2013. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70607>> Acesso em 17 set 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Barbara Denise. (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

NARODOWSKY, Mariano. *Comenius e a Educação*, Belo Horizonte, Autêntica Editora (2006).

SILVEIRA, Rosa Maria H. *Reflexões sobre representações de professoras e professores em coletâneas de crônicas e contos*. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>> Acesso em maio de 2008.

_____.(org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP/A, 2000. p.9-20.

Notas sobre a trajetória da Ação Educativa no MARGS

Pesquisas arqueológicas dão conta de que desde tempos muito remotos os homens já tinham o hábito de colecionar, mas as coleções de então estão longe de ser o embrião do que hoje chamamos de museu. A palavra museu deriva do vocábulo grego *moiseum*, que deu origem à palavra latina *museum*, que chegou ao atual vocábulo museu em português. Muitos idiomas contemporâneos usam, ainda hoje, a versão latina da palavra.

Moiseum quer dizer: a casa das musas. Mas quem são as musas? As musas são nove deidades frutos da relação do deus grego Zeus com Mnemosine, a deusa da memória. Cada musa rege um tipo de arte ou “produção cultural” como falamos atualmente. A mais conhecida até nossos dias é a musa Clio, que rege a história. Não há uma musa para as artes plásticas ou artes visuais, pois estes conceitos não existiam à época.

As primeiras coleções ou acervos eram compostos pelos butins de guerra, as obras, objetos e utensílios que os vencedores capturavam dos vencidos. Não era raro que os próprios vencidos fizessem parte desses butins e fossem exibidos como troféus e escravos de seus vencedores. Os governantes romanos muitas vezes mandavam construir anexos nos seus templos e palácios para acomodar os produtos dos saques e exibi-los aos seus convidados. Também os romanos ricos se beneficiavam do florescente comércio de esculturas gregas “autênticas” ou, na falta das mesmas, “cópias fiéis”. Era mais importante demonstrar o status de colecionador do que avaliar a sua autenticidade, pois não havia o conceito de valoração da peça única.

Foi no século II antes de Cristo, sob a dinastia dos Ptolomeus que o Egito ganhou na cidade de Alexandria, um complexo cultural que ficou conhecido como Biblioteca de Alexandria. Este verdadeiro *moiseum* pretendia ser um grande repositório de todo conhecimento humano produzido até então. Além de obras de arte, como estátuas, possuía instrumentos cirúrgicos e astronômicos, peles raras, presas de animais, minérios e pedras trazidos de lugares distantes, etc. Além da biblioteca, possuía anfiteatro, salas de estudo, observatório, refeitório, jardim botânico e zoológico. Ali se discutia tudo, ciência, religião e filosofia. Por causa disso, ao longo dos anos, qualquer compilação exaustiva de conhecimento passou a receber o nome museu, mesmo que não possuísse instalações físicas. As coleções, portanto, sempre conferiram poder e prestígio aos seus detentores.

Já a religião cristã defendeu a pobreza e a simplicidade a seus seguidores, condenando a acumulação de bens, por isso toda a riqueza que um cristão pudesse amealhar deveria ser entregue aos príncipes da igreja, pois, como sabemos, eles eram os representantes de Deus na Terra. Também as famílias reais e nobreza podiam acumular fortunas em objetos, pois isso representava o lastro econômico a seus reinados e, como também sabemos, os reis eram escolhidos por Deus. Sendo assim, o colecionismo nunca deixou de existir, o que mudou não foram as coleções, mas lentamente, é verdade, nossa relação com elas.

Do século XIV ao XVI as coleções da nobreza cresceram e se tornaram museus muito semelhantes aos que conhecemos agora, tendo inclusive adquirido peças feitas exclusivamente para colecionar, principalmente depois que pintura e escultura deslocaram-se de seus suportes da arquitetura. O renascimento nos legou uma valiosa produção em pintura e escultura, um sem número de objetos de design primoroso, nos mais variados materiais e uma arquitetura que tentava retomar o classicismo grego adaptado às necessidades de então. A Igreja, os reis, a nobreza e a crescente e poderosa burguesia, formada pelos comerciantes e navegadores, entre outros, da época, tinham prazer em abrir seus gabinetes de curiosidades/raridades particulares a visitação.

Mas está enganado quem pensa que já temos aqui a intenção de uma ação educativa como vamos encontrar lá no século XIX. A razão dessas exposições é demonstrar poderio, erudição, força e prestígio. Mesmo assim, algumas destas coleções se mantiveram e estão abertas à visitação hoje em dia. Outros espólios se desmembraram, mas são facilmente encontráveis e reconhecíveis nos museus que hoje integram, porém é

muito comum vê-los descontextualizados. Marlene Suano (1986, p. 8-9), autora de “O que é museu”, diz:

Os museus deveriam, portanto, conhecer os diferentes percalços que objetos enfrentam até chegar ao museu e amearhar amostras consistentes de material que dissessem respeito às suas disciplinas. A maior parte dos museus, contudo, está voltada para recuperar o passado e os únicos museus que se preocupam em coletar o presente são os museus de história natural e os de artes plásticas. Os museus enciclopédicos e os históricos e tecnológicos, entre nós, continuam voltados para um passado cheio de lacunas que eles tentam preencher, continuam vendo o presente passar ao largo, como se não lhes dissesse respeito e, dentro de algumas décadas, coletarão sequiosamente alguns restos dos dias de hoje, que não lhe serão suficientes para entender o universo formal do nosso período.

Temos como mudar isto? Temos, mas não é tarefa fácil, nem individual, pois afinal a dobradinha museu/passado é algo muito entranhado na nossa cultura. Para ajudar nesse avanço, temos o conceito de museu de 2007 praticado pelo Conselho Internacional de Museus da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – o ICOM, que o tem como “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite”.

Produto da ação cultural, ação educativa, é aqui que nós entramos com o MARGS. Na década de 1940 começam a ser criados os Museus de Arte Moderna brasileiros. Em 1948 são fundados o MAM-RJ e o MAM-SP. O MASP é de 1947. Nesse contexto, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul foi fundado em 1954, por Ado Malagoli, que era professor, restaurador, artista plástico, museólogo e um grande agitador cultural. Convidado a dirigir o setor de Artes Plásticas da Divisão de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura – SEC, respondeu que só aceitaria se pudesse fundar um museu de arte. Não só foi autorizado a fundar o museu, como foi convidado a ser seu primeiro diretor.

Nos primeiros anos de vida, o MARGS tinha uma verba para adquirir acervo, mas não tinha uma sede própria. Foi então instalado no foyer do Theatro São Pedro, onde permaneceu por dezessete anos. Na primeira equipe

formada pelas professoras e artistas plásticas Alice Soares e Christina Balbão, Christina foi encarregada de atender os visitantes e esclarecer suas dúvidas, o que fazia com muita competência. Costumamos dizer carinhosamente que ela foi a primeira mediadora do MARGS, embora não existisse ainda naquela época o conceito de mediação, como o temos hoje.

Também o professor e pintor Ângelo Guido foi convidado por Malagoli para fazer uma série de palestras de História da Arte, a fim de conquistar público para o museu, ainda nos primeiros anos. Malagoli era professor e manifestava claramente sua intenção de realizar uma ação educativa consistente para a instituição.

Quando se tornou impossível abrigar em ambiente tão reduzido o acervo e as atividades do museu, aconteceu a primeira mudança de endereço, para dois andares do Edifício Paraguay, na avenida Salgado Filho. Nessa época, o diretor do MARGS era o artista plástico e professor Plínio Bernhardt.

A partir de 1975, o museu foi dirigido por Luiz Inácio Franco de Medeiros, que foi também o responsável pela vinda do MARGS para sua sede definitiva, em outubro de 1978, onde o espaço maior permitiu a divisão dos novos funcionários por núcleos, num desenho bem semelhante a este que funciona até hoje. Historicamente, as ações de um museu criadas para atingir público interna e externamente recebiam o nome de ação de extensão cultural, e Núcleo de Extensão Cultural foi nosso primeiro nome.

Cabia ao Núcleo de Extensão realizar palestras, seminários, mesas redondas, oficinas (no auditório, miniauditório, espaço expositivo ou torreões). Sempre na perspectiva de educar público para a instituição e para a fruição da arte de uma maneira geral. Fazíamos dispositivos pedagógicos (textos e ilustrações com sugestão de atividades) que acompanhavam as exposições itinerantes do MARGS. E, é claro, fomos criando, de maneira cada vez mais organizada e complexa, o sistema de agendamento e atendimento ao que chamávamos na época de “visitas guiadas”.

Se, no começo, as “visitas guiadas” eram um esforço colaborativo entre os núcleos de acervo e extensão, com a criação da AAMARGS em 1982, pudemos ampliar nosso trabalho com aporte de voluntários para estas tarefas. Com a denominação de monitores, os voluntários passaram a exercer importante papel na ação educativa do museu, que sem a sua presença seria inviabilizada no que tange ao atendimento de grupos agendados.

Neste ponto é importante afirmar que, embora devamos muito a este grupo de voluntários, o ideal seria que a instituição pública tivesse número suficiente de educadores de museu para cumprir esta importante tarefa. Por mais que os voluntários tenham consciência que seu trabalho é norteado pelo plano museológico e ação educativa praticados pelos profissionais do museu, sua condição não nos permite exigir deles o que se exigiria de um profissional concursado para este trabalho. Infelizmente, as sucessivas crises financeiras do Estado, nos mantêm ainda bastante distantes deste ideal.

No entanto, é importante reconhecer que o MARGS teve muita sorte com os mediadores voluntários que atuam conosco, pois eles pesquisam e estudam sistematicamente e, muitas vezes, são os primeiros a nos informar sobre artistas e exposições tanto nacionais, quanto internacionais.

Mas vamos falar sobre como chegamos aos conceitos de Ação Cultural e Mediação. No fim dos anos 90 e início dos anos 2000, nosso núcleo ainda se denominava Núcleo de Extensão Cultural, como já falamos, e tinha a seu encargo a cedência de espaços do museu e a guarda e manutenção dos equipamentos necessários às atividades realizadas no auditório, mini-auditório e torreões.

Entretanto, já sabíamos que entre todas as tarefas que nos diziam respeito, a Ação Cultural era a mais importante, nossa vocação primeira. Foi nessa época que o educativo da Fundação Iberê Camargo, que ainda não tinha a sede atual, nos procurou para obter um espaço físico para fazer um treinamento da equipe que recebia os visitantes lá na Fundação.

Em troca da cedência, fomos convidados, membros do núcleo e voluntários que assim o desejassem, a participar das discussões. Este encontro, tendo como orientador Paulo Portela Filho, coordenador da ação educativa do MASP, devia ocorrer num torreão do MARGS.

Foi a primeira vez que vi questionadas as palavras guia e monitor quando se tratava de acolhimento em museus e instituições culturais. Descobrimos que, felizmente, nossas intervenções não eram “apenas” ou, pelo menos, não eram sempre um discurso pronto, onde não cabia a intervenção do espectador. E, se trocávamos ideias com os visitantes, aceitávamos seus conceitos e conclusões, logo, o que fazíamos era mediação. O que nos faltava era coragem e discernimento para aprofundar o conceito sem um empurrãozinho de quem já havia chegado lá.

Nesse sentido, foi de extrema importância o contato e as discussões com Paulo Portela Filho, até porque o MASP foi um dos, senão o primeiro, museus criados no Brasil com uma concepção museológica moderna, com fortes preocupações educacionais, propondo o espaço museal como um espaço de construção de conhecimento.

Embora a “moda” de dar destaque às ações educativas nos museus tenha iniciado na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir dos anos sessenta, fortemente influenciada pelos museus americanos, podemos localizar nos anos trinta o início dessa discussão no Brasil, a partir do movimento da Escola Nova e das proposições de Anísio Teixeira sobre educação em museus. Mas foi nos anos oitenta e noventa que as instituições se renderam a este movimento irreversível e Ana Mae Barbosa é apontada como a figura central deste momento no Brasil.

Educar em museus, como na escola e na vida é mediar. Mediar é entender que nenhum ser humano é “um livro em branco” e que ele vai ver, olhar qualquer objeto a partir das informações, do repertório que traz consigo. Sabendo isso, sabemos também que é contraproducente “despejar” um saber acabado sobre a obra e seu autor. Podemos também informar o espectador sobre as intenções do curador, mas só depois que ele próprio tenha criado suas hipóteses, como uma maneira de mostrar que há muitas formas de ver. No entanto, não é por isso que o mediador vai fazer uma mediação sem estar preparado, ele tem que ter recursos para que sua atuação junto ao visitante possa criar um instante de enriquecimento para ambos. Temos um mediador no MARGS, Renato Dias de Mello, que costuma dizer “Quando eu não aprendo nada em uma mediação, ela não foi boa”.

O sucesso ou insucesso de uma mediação não depende só do mediador. Acontece, felizmente, cada vez com menos frequência, de os visitantes estarem ali porque “é obrigatório”, “vale presença”, “tem que fazer relatório”, “a gente veio ver a Feira do Livro e daí aproveitou”, etc. O primeiro mediador com o qual o aluno tem contato ainda na escola é o professor, se ele não tem projeto, não conhece o espaço visitado, não sabe o que está exposto, tem restrições à arte contemporânea, a visita tende a ficar comprometida. Precisamos, antes de mais nada, cativar o professor, até mesmo convidando-o para uma conversa no Educativo, quando possível. Isso também é mediação. Mas nós também podemos ser infelizes neste encontro, ou seria desencontro?

Esta mudança de direito, que veio sublinhar uma atuação de fato, foi extremamente importante no nosso estreitamento de relação com outras instituições culturais do estado e país, destacando-se, nesse sentido, o convênio assinado em 2012 com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs, através do qual, inclusive, é realizado o Projeto Vincular: pesquisa e docência, arte e educação.

Conforme a educadora Lídice Romano de Moura (2007, p. 85)

Por mediação mal feita entendo, quando acontecem situações tais como, cansaço do educador por excesso de trabalho, falta de interesse em relação ao tema da exposição, ausência de reuniões, falta de informações relativas ao assunto da exposição, a repetição automática de informações, entre outras coisas, podem causar um desgaste durante a atuação.

Alice Benvenuti (2004), em sua dissertação de mestrado sobre *Museus e Educação em Museus*, tem um tópico que diz *Mediação: a experiência sensível entre o sujeito e a obra*. E é exatamente isso que a mediação tem que ser, uma experiência sensível.

Ainda segundo Benvenuti (2004, p.167)

No final do século XX, a educação, tanto nas escolas como nos museus, apresenta grandes transformações. Institui-se o termo mediação para indicar as atividades de recepção a escolas e diferentes grupos nos museus e espaços culturais diversos.

Com o Núcleo de Extensão do MARGS não foi diferente, passamos a nos intitular mediadores no fim dos anos 90 e início dos anos 2000, mas só passamos a ter toda uma concepção “redondinha” da nossa atuação quando, em 2011, na gestão de Gaudêncio Fidelis, finalmente passamos a nos denominar Núcleo Educativo.

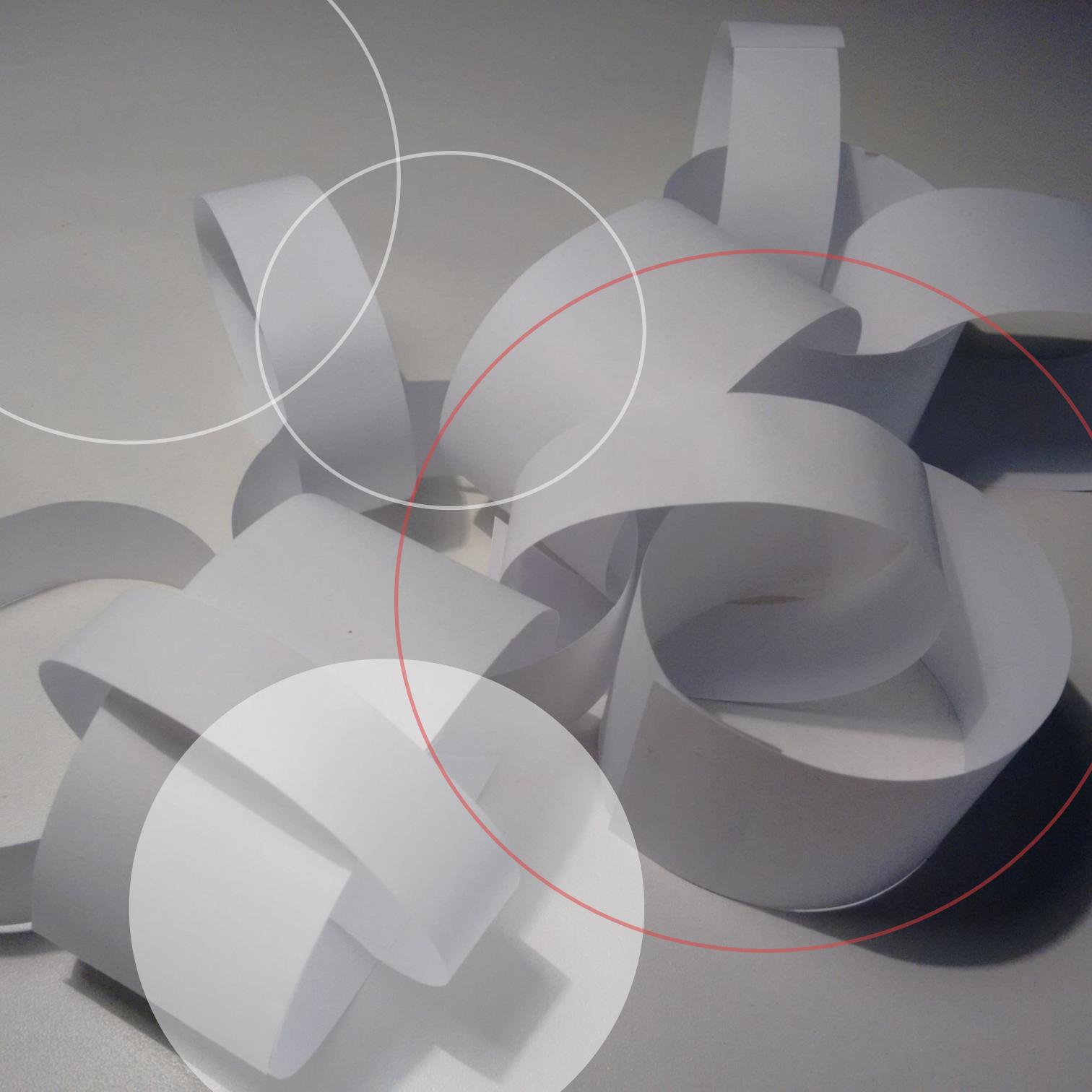
Atualmente, a Ação Educativa do museu, tendo bem clara sua vocação, seus objetivos, e com sua metodologia de trabalho consolidada, promove, além das mediações, conversas com artistas, conversas com curadores, visitas mediadas ao espaço expositivo com artistas e/ou curadores, palestras, encontros, mesas-redondas, publicações específicas, visando sempre a produção e circulação de conhecimento.

Referências

BENVENUTTI, Alice. Museu e Educação em Museus – História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio - 155 - Grande do Sul, 2004 – 380 páginas. *Dissertação* – Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Orientador: Prof. Dr. Francisco Marshall.

MOURA, Lídice Romano de. Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores São Paulo, 2007 – 185 páginas. *Dissertação* – Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Orientador: Prof. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. Coleção Primeiros Passos, nº 182, Ed. Brasiliense.



POSFÁCIO

Projeto Vincular – 2ª Edição: fruto de uma parceria promissora

Desde agosto de 2012, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul firmaram um produtivo convênio. Por meio dele, o Núcleo Educativo do MARGS e o colegiado do curso de artes visuais da Uergs iniciaram um processo colaborativo acerca das questões relacionadas à arte e educação em museus.

De lá para cá, visando à produção e à circulação de conhecimento, muito tem sido feito. Já foram promovidos encontros com artistas e curadores para o público em geral, por ocasião de aberturas de exposições. Já tivemos publicações, a exemplo do livro *Fazer museu: arte e mediação no Núcleo Educativo Uergs/MARGS*, organizado pelas professoras Carmen Lúcia Capra e Mariane Rotter, e dos *Cadernos de Experiência*, que são publicações feitas para determinadas exposições e destinadas aos visitantes do museu, de forma indistinta, onde, ao entrar em contato com esse material, o visitante tem em suas mãos um conjunto de proposições, provocações e disparadores pensados a partir da exposição e que lhes convida a refletir sobre ela. Também dentro dessa parceria foi realizado o curso de *Formação de mediadores do MARGS*, que agregou novos voluntários ao museu, os *Encontros de História, Teoria e Crítica da Arte*, que trouxeram para discussão pesquisas recentes e perspectivas atuais sobre arte contemporânea, e também a realização do *Projeto Vincular: pesquisa e docência, arte e educação*, que já está em sua segunda edição e dá origem a esta publicação.

O Projeto Vincular, como o próprio nome sugere, tem a intenção de construir um vínculo entre o que se está pesquisando nos programas de pós-graduação em arte e o que se está produzindo em sala de aula. Coordenado pela professora Carmen Capra, os encontros ocorrem em um sábado por mês, das 10h às 12h30, e têm como público professores e estudantes de licenciatura. A cada encontro, um pesquisador convidado apresenta seu trabalho e o público participa, por meio do diálogo ou de dinâmicas promovidas pelo palestrante, estabelecendo relações com a docência. Nesses encontros, há uma participação bastante ativa do público presente, o que corrobora a própria proposta do Vincular, que se propõe a construir um vínculo, o que não acontece de forma unilateral, requerendo o envolvimento de todos.

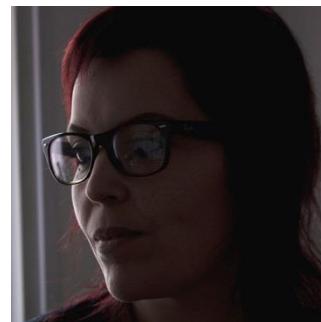
O MARGS se sente honrado por ter um projeto de grande qualidade voltado para a docência, para a sala de aula. Sabemos que considerável parte do público que visita o museu é proveniente de escolas e comemoramos quando recebemos professores que já frequentam instituições museais e possuem interesse pelo universo das artes, pois sabemos que a visita não será encerrada no museu, mas que ela se desdobrará em outros momentos em sala de aula.

Por isso, faz-se tão necessário promover programas e projetos que se destinem a professores e estudantes de licenciatura – futuros educadores. Nesse sentido, consideramos que projetos como o Vincular dão consistência a nossa ação educativa, na medida em que seus participantes, ao encerrarem o curso, mantenham-se próximos do museu, participem, juntamente com seus educandos, das ações da instituição, fazendo com que o Museu de Arte do Rio Grande do Sul torne-se cada vez mais um “organismo pulsante” na sociedade em que está inserido.

Colaboradores dessa publicação

Betina Guedes

Professora e Artista Visual. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua como docente dos Cursos de Licenciatura na Unisinos. As pesquisas que desenvolve atualmente abordam as relações entre arte, vida e educação. Em relação aos seus processos artísticos, tem como eixo questões sobre corpo, espaço e memória.
E-mail: guedesbe@gmail.com



Carla Adriana Batista da Silva

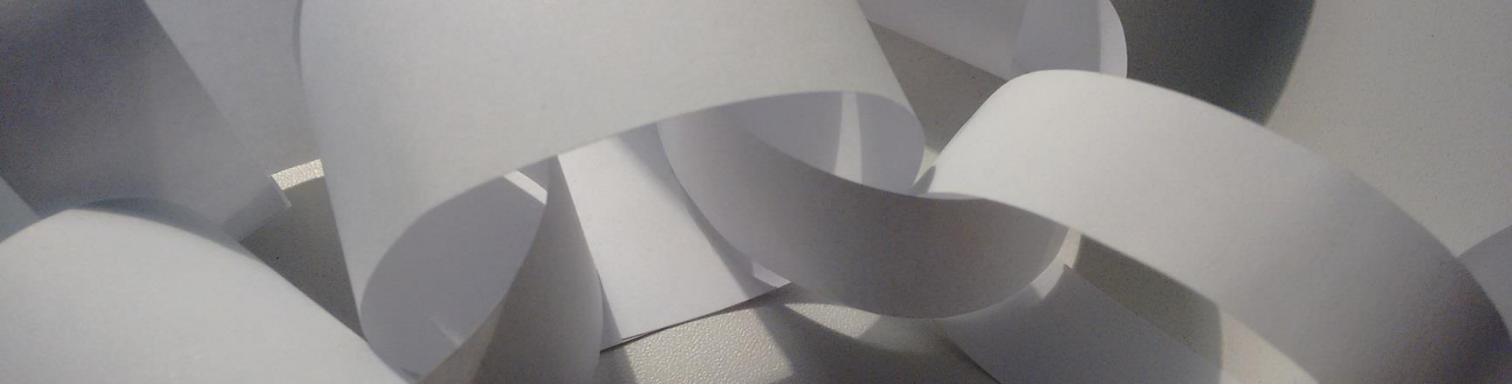
Graduada em História e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Em 2012 ingressa na Secretaria de Estado da Cultura – SEDAC, no cargo de Técnico em Assuntos Culturais, desenvolvendo suas funções no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – MARGS, onde atua na Ação Educativa do Museu.
E-mail: educativo@margs.rs.gov.br



Carmen Lúcia Capra

Professora de Artes Visuais na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) onde coordena o Subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2014-2015). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação. Vive entre Porto Alegre, Caxias do Sul e Montenegro (RS) e entre as artes visuais e a música. Em 2012 abriu um espaço no tempo para atender à vontade de arte, realizando desde então a série “ações inúteis”. Em 2015 tornou-se participante-carroceira do Armazém de Histórias Ambulantes. Ainda não sabe como, pretende voltar a lecionar arte em escola.
E-mail: caluc.arte@gmail.com





Cristian Poletti Mossi

Professor, artista visual e pesquisador que passeia pelas filosofias da diferença. Doutor em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de Pesquisa Educação e Artes. Cantor de chuveiro. Vai ao cinema menos do que gostaria e quando pode desenha com lápis de cor. Vive com um gato chamado Artaud. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec). E-mail: cristianmossi@gmail.com



Deborah Vier Fischer

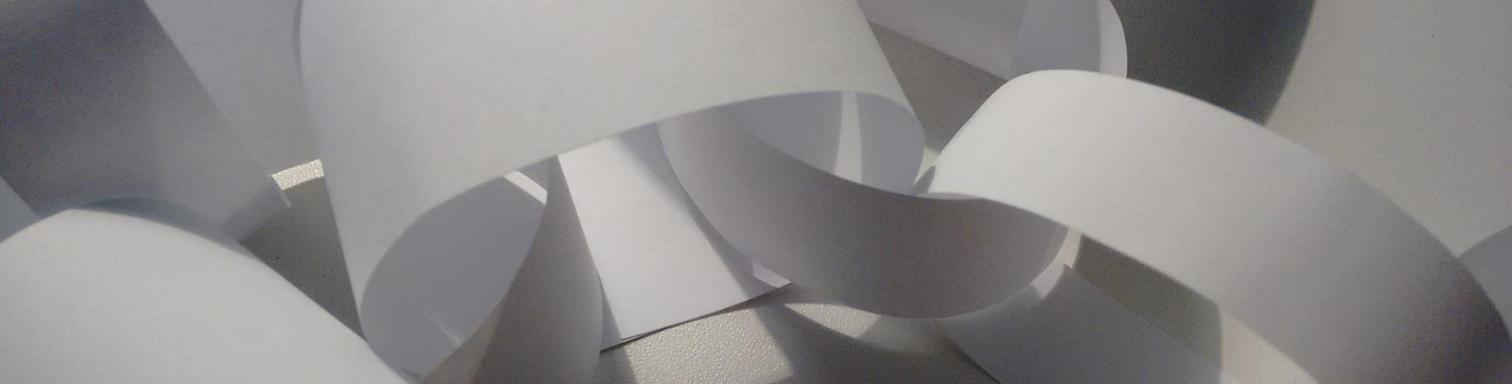
Pedagoga, mestra em educação e doutoranda do PPGEDU/UFRGS, junto à linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação. Investiga sobre o trabalho com arte contemporânea na escola, na perspectiva de artistas visuais e de professores. Atua também como coordenadora pedagógica da Escola Projeto/Porto Alegre. E-mail: deborahvfischer@gmail.com



Mariane Rotter

Artista visual e Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Reside em Porto Alegre. Adora viajar. Adora também fotografar o seu cotidiano com um enquadramento muito definido, da altura do horizonte dos seus olhos, a um metro e trinta do chão. A investigação continua. E-mail: marirotter@gmail.com





Patriciane Born

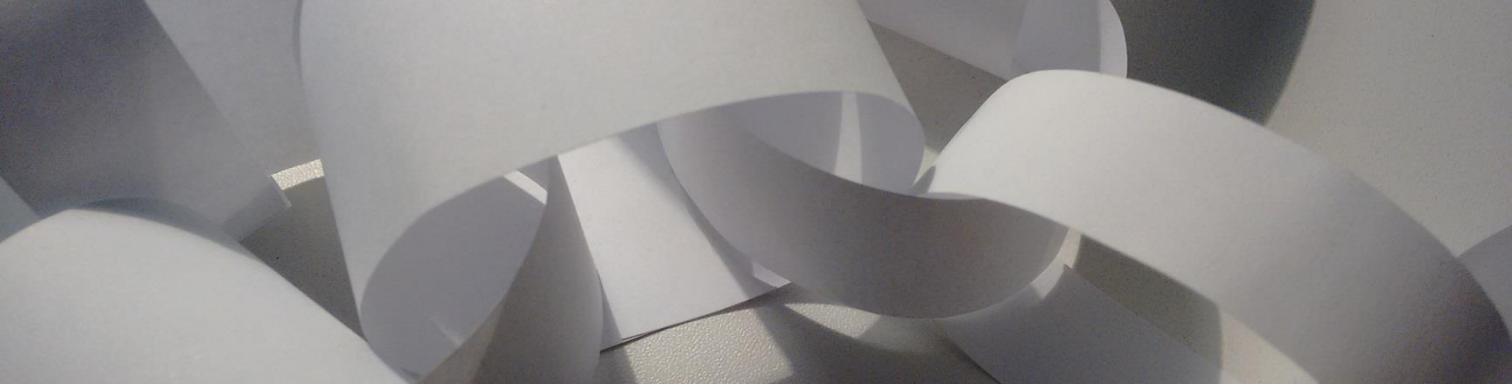
Vive e trabalha em Montenegro-RS. Professora e artista visual, graduada em Artes Visuais - licenciatura pela UERGS, especialista em Pedagogia da Arte e Mestre em Educação, ambas as titulações obtidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Docente do Curso Básico de Artes Visuais, coordenadora da Galeria de Arte Loide Schwambach e assessora da área de Artes Visuais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. E-mail: patti.born@gmail.com



Sandra Monteiro Lemos

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, unidade Montenegro, dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e Coordenadora Institucional do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID/UERGS. É integrante do grupo de elaboradores e revisores de avaliações em larga escala da Educação Básica - ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), Provinha Brasil - e do ensino superior (ENADE) - INEP/MEC (desde 2012). Teve atuações, como professora convidada em instituições educacionais privadas, em cursos de graduação e de Pós-graduação (2008-2014), tendo, também, serviços prestados como consultora pedagógica da UNESCO (2005/2006), Secretarias de Educação, Institutos Federais e Estaduais de Pesquisa. É pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo Cultura e Sociedade - NECCSO/UFRGS. Seus últimos estudos focalizam as temáticas: leitura, identidade, representação, cultura, práticas pedagógicas, formação docente e educação de jovens e adultos - EJA - tendo publicado artigos em revista e vários trabalhos em eventos, seminários e congressos. E-mail: sandralemos.m@terra.com.br





Vera Lúcia Machado da Rosa

Coordenadora do Núcleo Educativo do MARGS. Formou-se em licenciatura em Desenho e Plástica pela FEEVALE em 1974. Trabalhou como *marchand* no mercado de arte de Porto Alegre e foi professora na rede pública estadual. Em 1996 ingressou na Secretaria de Estado da Cultura – SEDAC, tendo desenvolvido suas funções no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – MARGS, Instituto Estadual de Artes Visuais – IEAVI, Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul – MAC, Museu de Comunicação Hipólito José da Costa e Museu Julio de Castilhos. Teve várias passagens pelo MARGS, sempre atuando na ação educativa deste museu. E-mail: educativo@margs.rs.gov.br



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-60231-25-6



9 788560 231256