



FRÁGIL

Juliana Gouthier Macedo

IDENTIDADES FORJADAS EM BRANCOS
ensino de arte e interculturalidade

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Doutorado em Artes
2013

Juliana Gouthier Macedo

IDENTIDADES FORJADAS EM BRANCOS
ensino de arte e interculturalidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Artes

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes /UFMG
2013

Macedo, Juliana Gouthier, 1963-
Identities forged in whites [manuscript] : ensino de arte e interculturalidade / Juliana Gouthier Macedo. – 2013.
6 v. : il. ; em caixa 31 x 7 x 22 cm.

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.

Material acondicionado em caixa.

O volume 'Cartografia da pesquisa – imagens' inclui 1 painel impresso e 10 cartões, em bolso.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Brasil – Teses. 2. Arte e educação – Teses. 3. Estudos interculturais – Teses. 4. Artes – Teses. I. Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 707



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese da aluna **JULIANA GOUTHIER MACEDO**
Número de Registro **2009711143**.

Título: **Identities Forjadas em brancos – Ensino de Arte e interculturalidade**

Profa. Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel – Orientadora - EBA/UFMG

Prof. Dr. Eugênio Paccelli da Silva Horta - Titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho - Titular – UNESP/SP

Profa. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta - Titular – PUC/MG

Prof. Dr. Leoncio José Gomes Soares - Titular – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 25 de outubro de 2013

"Não há mundo branco, não há ética branca, nem tampouco inteligência branca. Há, de um lado e do outro do mundo, homens que procuram. Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente".

Frantz Fanon

AGRADECIMENTOS

A todos os meus alunos, professores, amigos e gente de casa, por compartilharem comigo alegrias, tristezas, saberes e, principalmente, os incômodos e as dúvidas.

Agradeço especialmente :

à minha orientadora, professora Lucia Pimentel, que, sempre por perto, com preciosas dicas e colaborações, com sua ousadia e conhecimentos, me encorajou e apoiou na construção e conclusão desta tese;

à professora Dipti Desai, da New York University, que me acolheu e acompanhou de perto os meus trabalhos durante meu estágio em Nova York.

Ainda em Nova York, à Raquel Cavalcanti e sua família, meus "anjos da guarda" , em terras estrangeiras. Também lá , à Ana Cristina Santos (Tininha) que abriu portas importantes para o meu trabalho.

De volta ao Brasil, aos amigos e artistas Adel Souki e Louis Mooren, verdadeiros parceiros na construção das caixas de cerâmica (Adel) e na elaboração da Cartografia das Imagens (Louis).

Trabalho realizado com o apoio da CAPES através do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE

RESUMO

Esta tese tem como ênfase a ideia de evidenciar e questionar as bases colonialistas do ensino de Arte no Brasil que, por sua vez, legitimam as ações e os recortes neocolonialistas recorrentes no seu cotidiano, propondo uma concepção intercultural no ensino/aprendizagem de Arte como alternativa ao universalismo ocidental. Com uma abordagem política da Arte e da Educação, fundamentada principalmente nas noções dialógicas, críticas e instigadoras de Paulo Freire e Hélio Oiticica e na poética da diversidade de Édouard Glissant, este trabalho se constitui como um projeto de relações, de possibilidades de trocas, não hierarquizadas, de saberes, pensamentos, memórias e sensações. Relações corporificadas desde a sua base conceitual, de pesquisa, de reflexão até a construção textual e imagética. Assumindo como ponto de partida as experiências em Artes Visuais e Educação, que envolvem articulações e tensões, este trabalho não se furta de uma intenção poética. Uma ambição que se traduz na ação de se deixar entremear por desvios poéticos nos espaços de contato pluridimensionais, com a antropologia, a sociologia, a filosofia e a história. Contatos que contribuem na problematização, em um mundo globalizado, de compreensões de cultura, de colonialismo, de identidades, multiculturalidade, interculturalidade, dentre outros. Defendendo uma educação crítica contaminada pela experiência artística e poética em oposição a uma ação de 'transmissão' de ideias e valores, busca-se evidenciar os desvios que, estrategicamente, distorcem e reduzem as possibilidades de a Arte participar ativamente nessa rede de relações. Uma rede que traz fraturas herdadas por uma história da arte de raiz única - linear e ocidental - que, por sua vez, ao omitir as inerentes pluralidades da Arte, amortece, em vez de estimular, o seu potencial transgressivo, de invenção e de provocação para o aprendizado da necessária imprevisibilidade do viver.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de Arte. Autonomia. Experiência. Interculturalidade. Colonialismo.

ABSTRACT

This thesis emphasizes the idea of exposing and questioning the colonialist foundations of art education in Brazil, which, in turn, legitimizes neocolonialists' actions and ideas recurrent in its daily life by proposing an intercultural concept in the learning and teaching of Art as an alternative to the Western universalism. With a political approach to art and education, based mainly in the dialogical, critical, and instigating ideas of Paulo Freire and Hélio Oiticica and in the poetics of diversity of Édouard Glissant, this work constitutes itself as a project of relationships, of possibilities of exchange, non hierarchical, of knowledge, thoughts, memories, and feelings - relationships that are embodied from its conceptual basis, of research and reflection, to the textual and imagetic construction. Taking as a starting point the experiences in Visual Arts and Education, which involve articulation and tension, this work does not shy away from a poetic intention - an ambition that translates itself into the action of intersperse of poetic deviations in spaces of multidimensional contact with anthropology, sociology, philosophy and history. Contacts that contribute to the problematization in a globalized world, of the understanding of culture, of colonialism, of identities, multiculturalism, interculturalism, among others.

Defending a critical education contaminated by poetic and artistic experience as opposed to an action of 'transmission' of ideas and values, it seeks to highlight the deviations that strategically distort and reduce the possibilities of Art participating actively in this network of relationships.

A network that brings fractures inherited by an art history single root - linear and western - which, in turn, by omitting the inherent plurality of Art, cushions, rather than stimulate, the transgressive potential of the invention and provocation for learning the necessary unpredictability of living.

Keywords: Art education. Freedom. Experience. Interculturalism. Colonialism.

SUMÁRIO
cadernos em ordem alfabética

CADERNO I

Apresentação	01
Introdução	04
Mapa das Imagens	10
Considerações Finais	11
Referências	19

CADERNO Bussólas

Traçando um mapa / A construção do trabalho	04
A descoberta de novos caminhos	09
Linhas fronteiriças	14
A concretude de uma invenção	20
Ampliando as fronteiras	23
Metodologia	29

CADERNO Cartografia da Pesquisa Escritos

CADERNO Cartografia da Pesquisa Imagens

CADERNO Diálogos

Arteculturaeducação.....	02
Entrincheiramento Cultural	17
Arteensinoaprendizagemeducação	31
Escolhas & Invenções	45

CADERNO Topologias

Identidade	02
Cultura	11
Interculturalidade/Multiculturalidade	21
Arte e Educação	27

APRESENTAÇÃO



O invólucro de barro é uma proposição artística de provocação de experiências perceptivas. Uma intenção de compartilhamento de pressentimentos não traduzíveis que se concretizou a partir da necessidade de, sumariamente, impor a ruptura do que, mesmo frágil, se apresenta como proteção. Não se justificaria um manual porque não há um como proceder diante de uma demanda simples, explícita, de exercício da imaginação. Fronteira fugaz se quebra ou apenas se abre para uma outra invenção pessoal, de textos e imagens encadernados, organizados em uma lógica própria.

Própria, mas aberta a outras possibilidades, de inventar diferentes vias de acesso, singulares e sempre provisórias. Mais um exercício, o da imprevisibilidade.

A ideia da arte como pensamento imagético/poético, como um caminho para conseguir viver na imprevisibilidade/mundo, foi construída com intuições e experiências. Experiências a partir de escolhas desencadeadas por um estado permanente de perguntação. Imersa numa formação escolar fundada no estudo dirigido, em que as perguntas eram meros artifícios de um pensamento estruturado previamente seguindo determinados modelos, para mim o desafio se limitava a encontrar a resposta certa. Tudo muito organizado. O conhecimento dado, as dúvidas previstas e o correto determinado. Não por acaso, nessa escola não havia espaço para a arte. Havia algo chamado de poesia e literatura, mas amputados pela interpretação de mão única. No tal estudo dirigido sempre havia o certo e o errado.

Nesse sistema condicionante - por um lapso talvez incontrolável - havia uma 'permissão' para pensar em gente, em ser gente. Nesse intervalo se evidenciava a contradição com os estudos dirigidos. E, quase como uma expiração, a dúvida emergia como uma certeza de que havia a possibilidade de desvios, de uma percepção de que havia vida além do certo e do errado. Nem tudo estava predeterminado e muito menos pronto. A incompletude negada pelos estudos dirigidos se escancarava pela própria vida, pela assunção das pessoas, ou mais precisamente pela sua inexorável necessidade de *ser mais* (FREIRE, 1987).

Olhando para os desvios, a arte - ainda colada em uma ideia romântica - foi uma escolha para me conectar com o mundo, com as pessoas. Uma opção, pensando como um caminho possível para um mundo diferente, mais humano, ou, reportando-me a Glissant (2005), para a construção dos meus 'castelos de areia'. A arte, em muitas de suas interpretações, não está imune à ideia que foi se constituindo de associar a transformação do mundo à sua inserção em um sistema, que depende do controle, da previsibilidade. Mas isso, no entanto, não exclui de sua potência uma rede poética, como um caminho para o (re)conhecimento e o enfrentamento da imprevisibilidade do mundo.

A arte como intenção poética é o que pauta esta tese, pensada também a partir do seu ensino/aprendizagem como "uma maneira de conceber-se a si mesmo, de conceber a relação consigo mesmo e com o outro e expressá-la" (FREIRE, 1997, p.159).

"O pensamento não tem fronteiras. O pensamento foi feito para superar essas fronteiras, esses limites, foi feito rivalizar com o sonho nessa visitação que nós fazemos ao impossível.

Desde da mais pequena célula até os organismos superiores, toda criatura pede uma capa, uma espécie de invólucro que é um separador do mundo. A verdade é esta: a vida tem fome de fronteiras. [...] Mas essas fronteiras naturais não fecham. Foram feitas como entidades vivas, permeáveis. O problema é que o nosso pensamento, ao contrário dessas entidades vivas, facilmente se encerra em si e nós não sabemos fazer paredes vivas e permeáveis. Erguemos paredes inteiras como se fossem tucanos cegos. E aprendemos a nos demarcar do outro do estranho como se fossem ameaças à nossa integridade, mesmo que a gente não saiba exatamente o que é essa integridade. Temos medo da mudança, temos medo da desordem, temos medo da complexidade.

Precisamos de modelos para entender o universo. Já a palavra universo começa a ser questionada. Nós pensamos que existe um pluriverso, um multiverso. E esse pluriverso, esse multiverso foi construído com a lógica da mudança, com a lógica do caos, com a lógica do imprevisível também. Então, temos medo que pensem diferente de nós, temos medo do que, parecendo que pensam como nós, achamos que acabam por ser tão diferentes que nem sequer pensam. E vivemos em estado de guerra com essa alteridade que é entre o de nós e dos outros."

Mia Couto

Uma ambição poética e política Poética porque artista. Política porque gente. O trânsito por diversos pensamentos de origens múltiplas, de saberes distintos, é um enorme desafio ao texto que se pretende inteligível. Inteligível, mas sem deixar escapar a busca por romper com o incômodo de ser previsível. Se na arte um dos grandes aprendizados é o de correr riscos, é preciso levá-los a cabo.

Édouard Glissant, Hélio Oiticica e Paulo Freire são os pensadores-guias com seus percursos de poesia, experimentação e escuta. A partir deles se configura a própria estrutura apresentada, como uma pulsão por relações abertas. Abdicando da ideia de universo pela do pluriverso, se enredam arquipélagos, com possibilidades de interseções e de compreensões pelo outro, por uma instauração de comparações, subvertendo a trama de valores hierarquizados.

O caminho em percurso é de um viver que se consuma e se constrói no cotidiano, nos fazeres, afazeres e deveres e devires. Os escapes sempre nos convidando... São convites irrecusáveis quando se faz a opção de não ficar entre as fronteiras que traçaram para nós, em nome de um mundo sob controle, etiquetado com padrões de qualidade que também podem escapar.

O ponto de partida é o de professora/artista/pesquisadora que não se desvincula das outras gentes que também me tomam, me ocupam, me fazem. Mas é nesse lugar que me localizo provisoriamente para a descoberta do ainda desconhecido, para um confronto entre o aprender, perceber com olhos alheios, com a permeabilidade necessária para ultrapassar os limites de uma dependência ao pensamento etnocêntrico.

O ensino/aprendizagem de Arte¹ é posto em questão a partir de uma discussão mais geral sobre a relação das escolas com as culturas dos alunos. Uma discussão fundamentada no questionamento da formatação da arte em um modelo ocidental. Ou seja, ao se aceitar um ensino/aprendizagem de arte fundamentado em bases

¹ Nesta tese, a palavra arte, quando grafada maiúscula, refere-se à disciplina Arte.

colonialistas, há uma afirmação de que se instaura, na prática, uma negação da cultura.

Quando a arte aparece nos discursos pedagógicos como sinônimo de cultura vem a reboque um apagamento desta como campo específico - o que não quer dizer isolado e impermeável. A distinção se faz necessária, por um lado, pela própria conformação disciplinar dos currículos e, por outro, por se constituir como um campo privilegiado para o refinamento da imaginação e da ampliação das *fontes* de significados pessoais. Ou seja, estratégica para o estímulo ao pensamento complexo, não linear, que não acontece na geração espontânea. Há a exigência de abordagens específicas, diferentes das dos demais campos de conhecimento.

Por sua estrutura diferenciada, por não se pautar nos princípios tradicionais, nos parâmetros de conhecimento reconhecidos e legitimados, a arte acaba ficando à deriva, marginalizada como algo decididamente desnecessário na escola ou, perdendo o seu sentido de ser (nas suas peculiaridades) quando se institucionaliza ou sucumbe aos padrões, com certos e errados. Mesmo se valendo de seus conteúdos próprios, a Arte pode deixar de fazer sentido na escola ao não atuar nas questões que lhe cabem na formação humana. Isso quando não nega, ou seja, em nome de uma ideia de Arte ultrapassada ou mesmo equivocada, formata-se, exige-se um modelo ou segue-se um determinado padrão.

Mas se não é sinônimo de cultura, no sentido aqui explicitado, não há dúvidas de que a arte é um campo da cultura. E precisa ser entendida como cultura para fazer sentido como campo de conhecimento distinto e, portanto, essencial nas escolas. Nesse reconhecimento vem à tona um desafio que precisa ser enfrentado. A arte, como conceito - assim como seus desdobramentos -, é uma invenção ocidental. E o seu conteúdo, fundamentado na história da arte legitimada como tal, faz parte dessa invenção. Uma construção que a configurou - estrategicamente - como um empreendimento autônomo.

Então, ao se acatar a ideia de arte COMO cultura, fica a sensação de que alguma coisa continua fora do lugar. É como se tivesse sido incorporada à 'nossa' cultura uma arte,

que não tem espaço para outras culturas ou concepções desviantes da sua 'matriz', salvo em fugazes modismos ou nos *temperos* exóticos. É como se houvesse a necessidade de se apagar a sua origem para conceder-lhe um carimbo de universal.

Assim, a Arte como a formulada na maioria dos currículos está fora ou, no máximo, como um apêndice da cultura. Alicerçada num pretense universalismo, tem sua potência, numa concepção crítica da educação, amortizada em sua própria 'razão de ser'. Não é por acaso que há uma sensação de coação quando o caminho é adjetivar algumas produções 'nossas', como a arte popular e a arte indígena, quando não excluí-las das aulas ou inseri-las como comentários. Os adjetivos funcionam quase como um pedido de consentimento para se conseguir uma brecha no ainda solene campo da arte.

Concordando que não se pode mais manter a ideia de arte no seu antigo enquadramento, como propõe Belting (2012), o caminho apontado por ele para uma teoria da imagem se revela bem mais pertinente. Uma ampliação do campo da arte que traz uma relação com a cultura mais clara e aberta às diferentes manifestações estéticas e/ou artísticas. Assim, ao utilizar uma teoria da imagem, pode-se inventar a noção de arte, consentindo-se a excluir, agregar, desviar categorias ou parâmetros - conscientemente ou não - seguindo interesses, objetivos e intuições próprios. Na concepção da arte como imagem há o risco de se deixar seduzir pelo canto da sereia que é abordar a arte como comunicação, seja através do uso das imagens construídas com esta finalidade ou da tentativa de traduzir imagens em textos, como uma estratégia para sua compreensão, que utiliza a tradição textual substituindo o enfrentamento do desafio do pensamento imagético e da experiência em arte.

O percurso proposto é aberto, encadernado em tópicos que permitem interseções de tempos e construções fluidas. No Caderno I, uma síntese mais formal, aproximando o que seriam portas de entrada e de saída. Uma estratégia de subverter também essas fronteiras, reafirmando uma proximidade entre o começo e o que seria uma pausa, ou um impossível fim. No Caderno Bussolas, uma extensão dos pensamentos e autores guias desta tese. Nas Topologias, uma exploração de conceitos balizadores em

diálogos com diferentes campos de saberes. Nas Cartografias da Pesquisa, experiências, reflexões e pensamentos imagéticos abarcados ao longo do processo de construção, com espelhamentos e pontos de interseções. No Caderno Diálogos, aventuras pelo aprender a desaprender, em busca de uma outra relação com a arte e com seu ensino/aprendizagem diferentemente da estabelecida pela colonialidade.

"As culturas sempre temeram a imprevisibilidade, sobretudo no Ocidente, talvez menos no resto do mundo. As culturas ocidentais sempre tenderam para a previsão, isto é: construir castelos de areia - ou seja, projetos sociais, projetos políticos etc. E renunciar a isto, talvez seja algo que perturbe o pensamento. Renunciar à capacidade de "mudar o mundo" talvez seja algo que enlouqueça. Porque mudar o mundo significa dar ao mundo um devir, ou seja, prever. E renunciar à previsão talvez perturbe a sensibilidade. Para quê estar no mundo e nele viver se não podemos prever que ele vá funcionar? Penso que a previsão teve seus excessos. Assim a bela fórmula 'mudar o mundo' transformou-se aos poucos em 'inserir o mundo no mapa, no sistema'. Nesse sentido, a visão poética permite viver com a ideia da impossível previsão porque ela possibilita conceber essa imprevisibilidade não como um dado negativo, mas sim positivo, e ela permite igualmente mudar nossa sensibilidade sobre essa questão, o que nenhum conceito ou sistema conceitual poderia fazer. Isso significa que uma intenção poética pode permitir-me conceber que na minha relação com o outro, com os outros, com todos os outros, com a totalidade-mundo, eu me transformo permutando-me com este outro, permanecendo eu mesmo, sem negar-me, sem diluir-me. E é preciso toda uma poética para conceber esses impossíveis. É por isso que acredito que, em nossos dias, o pensamento poético esteja no princípio da relação com o mundo."

Édouard Glissant

MAPA DAS IMAGENS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estas considerações finais, optei por pinçar uma frase emblemática de Belting (2012, p.175) : "Sem o museu a arte estaria invisível" . Ao ler essas palavras me vieram à mente na mesma hora dois dos maiores museus do mundo, o Louvre, em Paris, e o Metropolitan, em Nova York. Em ambos, há uma tentativa de síntese da história da arte da humanidade e, paralelamente ao prazer de poder estar diante de obras arrebatadoras de diferentes povos e tempos históricos, fica uma inquietação de por que tudo aquilo está justamente ali. Percorrer as salas dessas instituições é como mergulhar numa experiência de deleite e conhecimento do que há de melhor, segundo seus curadores, na produção artística do mundo. Nesse extremo da visibilidade da arte, com sofisticados setores educativos que apoiam professores com materiais didáticos, cursos e oficinas com os mais diversos recortes e enfoques, pode-se pensar nos mais diferentes tipos de experiências e proposições para o ensino/aprendizagem de Arte.

Aproveitar o que esses e outros grandes museus oferecem não significa sucumbir ao que eles propõem sem problematizar temas, curadorias, opções expositivas e, inclusive, as referências e ações dos setores educativos. Se acreditados por algum tempo como locais de uma cultura neutra, agora, segundo Belting (2012), estão numa situação difícil para conseguir driblar a denúncia de evidência que são espaços onde se privilegia a cultura branca e masculina. Assim, visitar um museu e conseguir perceber criticamente o que ele nos concede a ver - o que não significa se ater ao reducionismo de ver as obras como narrativas - pode ser uma experiência bastante significativa para a aprendizagem da Arte, recusando ideias únicas ou ainda imposições identitárias. Também diz respeito às aulas de Arte olhar para esses espaços em suas concepções arquitetônicas, seu público, sua programação e suas atrações, assumindo uma proximidade entre arte e vida, arte como cultura. As obras, mesmo enclausuradas, não são separadas da vida comum (DEWEY, 2011).

Há pouco menos de cem anos, Dewey chamava a atenção para o fato de indivíduos, comunidades ou mesmo governos aplicarem recursos na construção de aparatos culturais como os museus, galerias e os teatros de ópera a fim de evidenciar "seu bom gosto cultural". Um tipo de investimento que carrega o paradoxo de estar vinculado ao acúmulo de capital e, ao mesmo tempo, "a um espírito desprendido dos valores materiais, uma vez que se dispõe a investir nas artes". Decididamente, sob essa perspectiva, a Nova York contemporânea, com suas infindáveis de museus, carrega as mais distintas "insígnias de bom gosto e atestados de uma cultura especial" (DEWEY, 2011, p. 69).

Pousando no Brasil, numa cidade de porte médio do interior de Minas Gerais, por exemplo, é raro encontrar um museu, quanto mais um museu de arte. Sem nenhuma 'credencial artística' essas cidades ficam como desqualificadas culturalmente. Aos professores de Arte cabe a árdua tarefa de falar de um mundo distante, talvez dos sonhos, em que as pessoas vivem em cidades onde há pelo menos alguns museus que elas possam frequentar, possam ser, *ou parecer*, mais cultas. Mas, se algumas cidades são desprovidas de museus, há ainda as que simplesmente não têm artistas, com no máximo uns 'artesãos' ou pessoas 'criativas e com jeito para arte'.

Se essas colocações podem parecer meio sem propósito, são questões concretas de vários professores que querem trabalhar a arte com seus alunos. Sem formação nesse campo, sentem-se sem norte. Como se recusassem a olhar os referenciais estéticos na sua comunidade, nas soluções cotidianas, ou percebê-los em ações criativas naturalizadas, acabam assumindo um lugar de 'ignorância' outorgada por sua condição de viver em um mundo onde a arte *não alcança*. A possibilidade de se formarem como artistas chega a ser um disparate. Em contrapartida, a estética televisiva é adotada sem pudor, em nome de uma 'boniteza' validada. Em duas mostras de trabalhos de alunos que pude visitar, havia uma profusão de personagens dos desenhos de animação da TV - Moranguinhos, Mônicas e Mickeys - que ganhavam intensidade e impacto em deslizes sutis que as cópias deixam transparecer.

Sem museus, sem artistas... Partindo das cartilhas que preconizam, para um bom ensino/aprendizagem de Arte, o requisito básico da visita regular com os alunos a museus, galerias de arte ou ateliês, nada feito. Da impossibilidade ao recurso do discurso ou da opção de recontar a história pelos livros ou, quando há disponibilidade, via recursos tecnológicos, como a internet, tudo parece ainda mais complicado, para não dizer sem sentido. São inegáveis as contribuições dos tradicionais espaços expositivos, apesar dos seus crescentes aparatos de espetáculos, ou de *shoppings* ou supermercados, como ironizam alguns autores, mas não se pode considerá-los como imprescindíveis para que a arte transite. Assim, para os "sem museus" vale a dica de Oiticica (1996, p.97): "Museu é o mundo, é a experiência cotidiana".

Sem a ambição ou mesmo o propósito de pensar em construir museus por esse Brasil afora, algumas ideias que Glissant levantou para um projeto que nomeou M2A2 (Museu Martinicano de Arte das Américas) podem ser férteis para pensar um ensino/aprendizagem intercultural de Arte, para além das restrições da concepção ocidental, das identidades forjadas em brancos. Como propõe Belting (2012), arte como imagem - sem cair na tentação do canto da sereia de abarcá-la como comunicação, com questões de respostas previsíveis, ainda que em projetos interativos. Mesmo nestes, as 'possíveis' respostas estão sempre à mão. Retomando arte como invenção, que "introduz questões abertas e permite incertezas" (BELTING, 2012, p. 285).

O M2A2, apresentado pelo filósofo e sociólogo Jacques Leenhardt através da palestra *A ideia do Museu das Américas: um projeto de antropologia ativa de Eduard Glissant*², traz em sua sigla a sua intenção de potência, de partilha e do encontro, em que é possível se estabelecerem entrelaçamentos de diferenças e reciprocidades. Segundo Leenhardt (2011), outra concepção importante de Glissant remete à singularização e à relação entre as obras e o público que, na experiência estética - uma aproximação com Dewey -, transita entre emoções e conhecimentos, abandonando a bipolaridade de descobridor/descoberta. E, para manter-se vivo, estaria em constante rearticulação,

²Palestra realizada durante a Jornada Sobre América Latina: Abordagens de Arte e Crítica Cultural, em 27 de setembro de 2011, na Universidade de São Paulo (USP).

uma vez que Glissant não concebia o diálogo entre arte, história, antropologia, sociologia com sujeitos e objetos definidos, mas sim como processos e intercâmbios incessantes.

No projeto M2A2 de Glissant há interseções instigantes com alguns dos pensamentos herdados de Aby Warburg em que a história da arte, também como memória cultural, se articula e se relaciona com diferentes formas de atritos, tensões, ou mesmo de amálgamas, advindos de distintas concepções de mundo. Nas realizações de Warburg, como o Atlas e a sua biblioteca, as possibilidades abertas de ligações cambiantes e de (re)configuração, na diluição ou na demarcação, das fronteiras entre disciplinas ou saberes, podem ser levadas a cabo como sugestivos caminhos para assumir uma sintonia - afinando e desafinando - do ensino/aprendizagem de Arte com a cultura, com as culturas.

Assim, envolver a comunidade a partir de professores e alunos, na criação de uma espécie de atlas ou mesmo um compêndio de imagens, em movimento permanente, pode ser um caminho de escuta e de problematização da ideia de arte. O fundamento

é, incorporar os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares; que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados; uma forma mais enriquecedora de ser docente-educadores, de ir construindo conhecimentos, aprendizagens, fazeres e autorias profissionais enriquecidas, alargadas (ARROYO, 2011, p.32).

A colocação de Arroyo é fundamental, principalmente se relacionada às proposições de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Édouard Glissant, com seus 'atravessamentos' essencialmente políticos, éticos e estéticos, imbricando pessoas, histórias, memórias, experiências, o inacabamento, a expressão poética, a invenção e as diferenças culturais. Faz sentido, mas... Como enfrentar essa tensão no cotidiano de professora/educadora, no lugar de formação de professores de Arte que irão atuar no mundo? Isso pensando num compromisso ético/estético/político do lugar que ocupo, uma instituição pública de ensino superior na qual estão pessoas que pretendem atuar

no ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Seguindo na problematização, essa formação que buscam deve abrir possibilidades para escolhas de atuação e não limitar a um perfil dado, ditado pelo mercado de trabalho. Ou seja, deve ser ampla e construída a partir das escolhas de cada um, sem perder de vista a diversidade de sujeitos e situações com as quais certamente irão se deparar. E isso inclui uma ênfase na educação popular, que deve ser pensada, como ressalta Arroyo (2011, p.38), à luz de “um jogo de disputas por projetos de sociedade”.

Nesse contexto, vale lembrar que “não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos”. Um processo que se articula por um movimento consciente e claro :

que pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos –tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares [...] em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade (ARROYO, 2011, p. 42).

Essa análise traz um desafio e tanto para as Artes Visuais, evidentemente não desconsiderando os relativos aos outros campos de conhecimento. Mas, por princípio, há uma relação com uma história única³ persistente. Como exemplo, vale uma comparação com a pedagogia - o outro campo de conhecimento envolvido mais diretamente nesta tese - , a partir de um mesmo lugar, a Universidade Federal de Minas Gerais. Enquanto há disciplinas na Faculdade de Educação que abordam educação popular, na Escola de Belas Artes isso ainda não acontece formalmente, institucionalmente, no que diz respeito à arte popular.

³ A esse respeito vale a pena conhecer o vídeo *Chimamanda Adichie: O perigo da história única*, no qual a romancista Adiche “conta a história de como descobriu a sua voz cultural - e adverte que se ouvirmos apenas uma história sobre outra pessoa ou país, arriscamos um desentendimento crítico”.

Disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html - Acesso em 10 fev. 2012

O assunto entra em pauta eventualmente, em momentos como quando, em 2009, o artista José Bezerra deixou pela primeira vez sua terra natal, Buíque, no interior de Pernambuco, para participar de exposições de suas obras, apresentadas como esculturas. Em Belo Horizonte passou, em 2010, por uma das galerias mais importantes da cidade, deixando como rastro discussões sobre o lugar da arte popular. Importantes, mas ainda eventuais e quase fugazes.

O JOGO DAS RELAÇÕES - DA a/DIVER SIDADE VIVEMOS!

Retomando a proposição de colocar em diálogo ou confronto os diferentes modos de ver e abordar a arte/imagem, o texto do catálogo para a exposição *Nova Objetividade Brasileira*, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1967, assinado por Hélio Oiticica (1997), traz as principais características apontadas pelos artistas na formulação do que eles chamaram de “estado típico da arte brasileira de vanguarda”:

1 – vontade construtiva geral; 2 – tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro do cavalete; 3 – participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica, etc.); 4 – abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; 5 – tendência para proposições coletivas e conseqüente abolição dos “ismos” característicos da primeira metade do século na arte de hoje (tendência esta que pode ser englobada no conceito de “arte pós-moderna” de Mário Pedrosa); 6 – ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte. (p.110)

No delineamento dessas bases propositivas, há interseções que merecem destaque no convite a uma relação de experiências individuais ou coletivas, “cada vez mais abertas no sentido dessa participação, inclusive as que tendem a dar ao indivíduo a oportunidade de “criar” a sua obra” (OITICICA, 1997, p.115). O estado da Nova Objetividade questiona uma posição esteticista do artista. Caso contrário, esse estaria condenado ao “colonialismo cultural [...] que no fundo se resume a pequenas variações de grandes ideias já mortas” (p.116). Em suma, que o artista esteja sintonizado com a sua época e com o seu povo. A pauta também assinala a tendência a uma arte coletiva, esboçada em suas alternativas:

a 1ª seria a de jogar produções individuais em contato com o público das ruas (claro que produções que se destinem a tal, e não produções convencionais aplicadas desse modo) — outra a de propor atividades criativas a esse público, na própria criação da obra (OITICICA, 1997, p. 116).

Antes de concluir o texto com a expressão síntese “DA ADVERSIDADE VIVEMOS!, que chamou de grito de alerta, Oiticica (1997, p.118) ainda levanta questões como a demanda de “criar novas condições experimentais, em que o artista assume o papel de “proposicionista”, ou “empresário” ou mesmo “educador””. Nesse sentido, ele aborda a necessidade de abrir um caminho de “proposições, promoções e medidas [...] para se criar uma condição ampla de participação popular”.

Esses fundamentos conceituais da proposta assinada por Oiticica agregam questões que ajudam na construção de uma proposição de ensino/aprendizagem de Arte em sintonia com a abertura que Arroyo (2011) reivindica para os currículos. Ou seja, com “espaço para a diversidade de culturas, saberes, racionalidades, concepções da sociedade, de identidades que explodem nas escolas públicas e vão chegando às escolas privadas” (ARROYO, 2011, p.42). Se, por um lado, tratar uma escultura da praça como arte é, por princípio, desvinculado do que a maioria dos professores especialistas aborda em suas proposições curriculares e entende por Arte, por outro, é associado como tal em diferentes contextos. Instaura-se um incômodo, um grande incômodo.

Considerando como caminho possível uma motivação a partir das vivências e experiências sociais dos educandos “que interrogam o seu pensar e o seu viver” (ARROYO, 2011, p.115), abre-se, a partir da concepção de Arte que vem pontuando os currículos da maioria das escolas, um hiato. Uma fresta que se expande em escala proporcional à inacessibilidade concreta da Monalisa para a maioria dos brasileiros, estrategicamente sacralizada em seu altar no Museu do Louvre, em Paris. No contrafluxo é a mesma imagem que é apresentada em avaliações de Artes Visuais, em reproduções de baixa qualidade gráfica, como um ícone. A professora que

reivindica Leonardo Da Vinci como prioridade em seu conteúdo sabe disso. Seus alunos irão se deparar com alguma questão que aferirá esse quesito.

Mas essa é uma questão que pode ser transgredida com um direito à ignorância aos saberes que a própria hegemonia ocidental determinou como indispensáveis. Um direito que se constrói numa ruptura com a supremacia da razão indolente e num mundo de possibilidades e escolhas livres, pautado na ecologia dos saberes de Boaventura Santos (2004). Um direito que pode ser ilustrado com a indagação de Joaquín Torres Garcia - destacada por Fabris (2002, p. 77) - que, ao voltar a viver no Uruguai, depois de 43 anos morando na Europa, percebeu, surpreso, uma vibração em Montevideo, uma vibração que "não tem nada a invejar a outras grandes cidades": "Como não chega nada disso à Europa? Por que lá se ignora tudo o que possuímos? É imperdoável!"

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Eunice. A poética do caos-mundo: diálogos entre oralidade e escrita *Psicanálise & Barroco* – Revista de Psicanálise. v.4, n.1: 08-17, jun. 2006.

ALBUQUERQUE, Fernanda. A Arte em Questão. In: *Caderno do Olhar*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2007.

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (orgs.). *Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos*, Belo Horizonte: EUFMG, 2000.

ANJOS, Moacir. Desmanche de bordas: notas sobre identidade cultural no nordeste do Brasil. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque; RESENDE, Beatriz (orgs.). *Arte Latina. Cultura, globalização e identidades cosmopolitas*. Rio de Janeiro: Aeroplano - Museu de Arte Moderna, 2000.

ANJOS, Moacir dos. *Olhar a poeira, por exemplo*. Texto da exposição da artista Rivane Neuenschwander no MAMAM, Recife. Disponível em: http://www.mamam.art.br/mam_exposicoes/rivane.htm. Acesso em 18 mar. 2010.

ANJOS, Moacir [et al.] – *Zona Franca – 6ª Bienal do Mercosul*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Toda beleza*. 2007. Disponível em: www.futura.org.br/services/futura/contador_de_downloads/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentoID=%7BA02C59B0 Acesso em: 24 abr. 2009.

BARTOLOMEU, Cezar (org). Dossiê Warburg. *Arte & Ensaios*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais — EBA, UFRJ, ano XVII, n. 19, 2009.

BELTING, Hans. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

BERABA, Ana Luiza. *América aracnídea Teias cultural interamericanas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRUIT, Héctor H. A Invenção da América Latina. In: *V Encontro da ANPHLAC: Anais Eletrônicos*. Belo Horizonte: ANPHLAC, 2002. Disponível em : http://anphlac.org/upload/anais/encontro5/hector_bruit.pdf Acesso em: 20 set.2011.
- BUTI, M. Caros artistas, pesquisem. É suficiente. *Ars*, São Paulo, v. 6, p. 88-97, 2005.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2006.
- CANEJO, Cynthia Marie. Gestos Efêmeros e Obras Tangíveis. A Trajetória de Antonio Manuel. In: *Novos Estudos*, no. 76. CEBRAP, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, São Paulo: Brasil. Novembro. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n76/15.pdf> - Acesso em: 20 nov. 2011.
- CORAZZA, Sandra. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. In: Deleuze Pensa a Educação, *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. Editora Segmento, São Paulo, p.68 -73 – 2008.
- COUTINHO, Rejane. O compromisso Político do professor com o Ensino de Arte. *XVI Confaeb – Ouro Preto/2006* - texto não publicado.
- DAMATO, Diva Barbado. *Édouard Glissant: Poética e Política*. São Paulo: Anablume, 1995.
- DEBOR, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DESAI, Dipti; HAMLIN, Jessica e MATTSON, Rachel. *History as Art, Art as History: Contemporary Art and Social Studies Education*. New York & London: Routledge, 2010.
- DESAI, Dipti. *Unframing Immigration: Looking through the Educational Space of Contemporary Art*. *Peabody Journal of Educators*, 85, 1-18, 2010.
- DESAI, Dipti. Reflections on Social Justice Art Teacher Education. In T. Anderson, K. Khallmark, D. Gussack (Eds.), (pp.172-178), *Art Education for Social Justice*. Reston, Virginia: NAEA, 2010.
- DESAI, Dipti. Imagining Justice in Times of Perpetual War: Notes for the Classroom. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 6(2), 6-26, 2009.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A Imagem sobrevivente: História da Arte e Tempo dos Fantasmas Segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005 (pp. 173 -188).
- EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. – São Paulo: Cortez, 2005/. (pp.318 a 345)
- EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.
- FABRIS, Annateresa (Org.). *Arte e política: algumas possibilidades de leitura*. Belo Horizonte: C/ARTE; São Paulo: FAPESP, 1998.
- FABRIS, Annateresa. Duas cartografias da América Latina: Joaquín Torres García e Anna Bella Geiger. In: BULHÕES, Maria Amélia & KERN, Maria Lúcia Bastos (orgs.). *América latina: Territorialidade e práticas artísticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002, pp. 77- 89.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador : EDUFBA, 2008.
- FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, 2000.
- FAVARETTO, Celso. Tropicália: A Explosão do Óbvio. In: BASUALDO, Carlos (org.). *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972]*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p.81-96.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FIGUEIROA, Juan Dario Restrepo. *América Latina obra a obra*. Disponível em: <http://www.cpfcultura.com.br/site/2012/02/07/america-latina-obra-a-obra/> Acesso em 08 jul. 2012.
- FLÓ, Juan. Torres García em [y desde] Montevideo. In: *Catálogo da Exposição Joaquín Torres García – geometria, criação, proporção*. Fundação Iberê Camargo: Porto Alegre, 2011.
- FREIRE, Ana Maria (org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo.. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- FROTA, Lélia Coelho. *Pequeno Dicionário da Arte do Povo Brasileiro - Século XX*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- GASCHÉ, Jorge. Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27/ junho 2005. Disponível em: http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/contrapunto/contrapunto_art3_p4.htm - Acesso em: 24 out. 2011
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.
- GEERTZ, Clifford. *O saber Local*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- GILROY, Paul; GLISSANT, Édouard. Atlântico Negro/Black Atlantic. In: OHANIAN, Melik e ROYOUX, Jean-Christophe (orgs). *Cosmograms – Seven Minutes Before*. São Paulo: Kristale / 26ª Bienal de São Paulo, 2005.
- GLISSANT, Édouard. *Poetics of Relation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- GLISSANT, Édouard. *Tratado del Todo-Mundo*. Colección Pensamiento de La Diversidad. Espanha: El Cobre Ediciones, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque; RESENDE, Beatriz (orgs.). *Arte Latina. Cultura, globalização e identidades cosmopolitas*. Rio de Janeiro: Aeroplano - Museu de Arte Moderna, 2000.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Versão 3.0*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, Instituto Antonio Houaiss, 2009.

KIMMELMAN, Michael. The Grid at 200: Lines That Shaped Manhattan *New York Times*. 03/01/2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/01/03/arts/design/manhattan-street-grid-at-museum-of-city-of-new-york.html?pagewanted=2&r=1&hpw> Acesso em: 10 jul. 2012.

LEENHARDT, Jacques. A crítica de arte em questão. In: *Revista Porto Arte: Porto Alegre*, V. 16, nº 27, Novembro/2009 (pp.67 -73).

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MONTE-MÓR, Roberto Luís. As teorias urbanas e o planejamento urbano no Brasil. s/d Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper35.pdf> Acesso em 01 jul. 2013.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

NESTROVSKI, Artur. *Música na cabeça*. Programa de 25 de agosto de 2010. Disponível em <http://www.osesp.art.br/portal/paginadinamica.aspx?pagina=podcast> - Acesso em 25 abr. 2012.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OITICICA, Hélio. Bases fundamentais para uma definição do Parangolé, novembro de 1964, catálogo da exposição Opinião 65. In: *Catálogo da Exposição Hélio Oiticica, no Centro de Arte Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1997.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAREYSON, Luigi. *Estética - Teoria da Formatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades*. Disponível em: http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf Acesso em 05 dez. 2006.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). *Som, Gesto, Forma e Cor-Dimensões da Arte e seu Ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Novas Territorialidades e Identidades Culturais: O Ensino de Arte e as Tecnologias Contemporâneas. In : *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)*, 20, 2011, Rio de Janeiro. (pp. 765 - 771)
Disponível em:

http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf Acesso em: jul. 2013

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Cognição Imaginativa*. (No prelo). 2013.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América latina. *Revista de estudos avançados*, vol. 55. São Paulo: 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002
Acesso em: 10 set. 2009.

RÄSÄNEM, Marjo. *Building Bridges*. Helsinki: University of Art and Design, 1997 (pp. 14-35).

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

ROCA, José. *Carto/Gráfico*. Disponível em:

<http://bienalmercosul.art.br/blog/cartografico/> 2011 - Acesso em: 19 nov. 2011.

ROCHA, Eunice Albergaria. A poética do caos-mundo: diálogos entre oralidade e escrita. *Psicanálise & Barroco* – Revista de Psicanálise. v.4, n.1: 08-17, jun. 2006. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/07/CAOSMUNDO.pdf>
Acesso em 20 mar. 2012.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAID, Edward Wadie. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAMAIN, Etienne. As 'Mnemosyne(s)' de Aby Warburg: Entre Antropologia, Imagens e Arte. In *Revista Poiésis*, nº 17, Julho de 2011 (pp. 29-51)
Disponível em:

http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis_17_EDI_Mnemosyne.pdf - Acesso em 10 jul. 2013.

SANTIAGO, Mylene Cristina; Akkari, Abdeljalil; Marques, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Conhecimento prudente para*

uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, pp.777 - 821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. In: *Revista Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009, pp. 10-18.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción: las epistemologías del Sur. In: CIDOB (org.). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Ediciones, 2011, pp. 9-22.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. jun. 2007, pp. 291-306.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEDDON, G. G. . Aby Warburg e a poetização da História da Arte: entre a reflexão e a produção. In: *IV Encontro de História da Arte*, 2008, Campinas. Anais do IV Encontro de História da Arte, 2008.

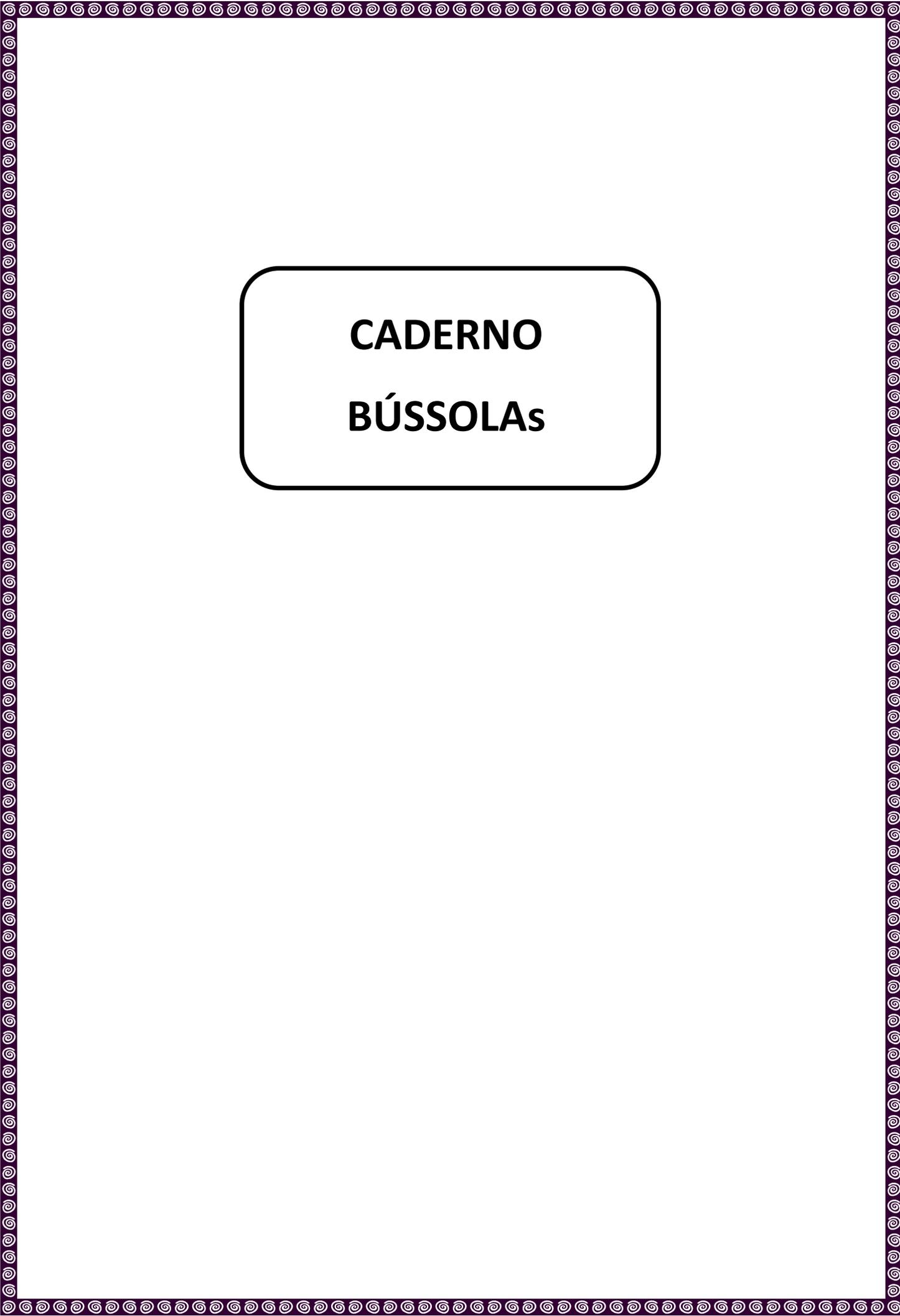
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO. Relatório Mundial da Unesco: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2012

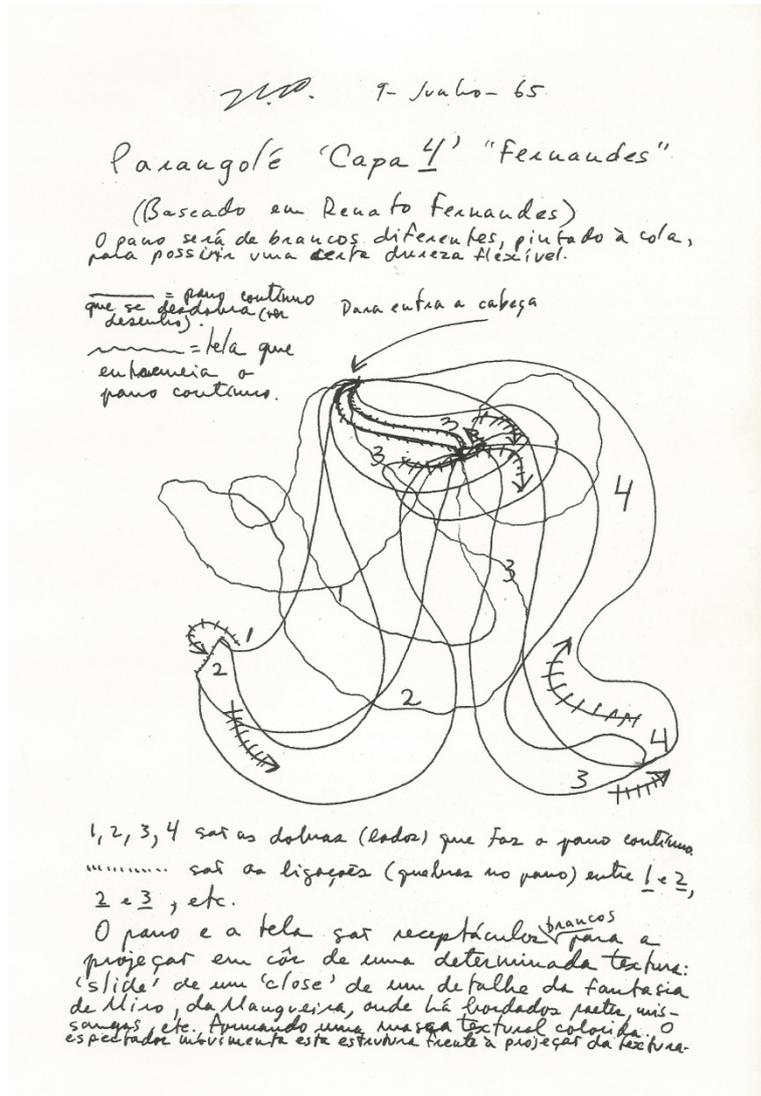
WAGNER, Roy. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.



CADERNO
BÚSSOLAs



Hélio Oiticica

¹ Referência ao Salão da Bússola, realizado no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), entre 5 de novembro e 5 de dezembro de 1969, como reação à proibição, pelo governo militar, da exibição, no mesmo museu, dos trabalhos que iriam representar o Brasil na Bienal Jovem de Paris. Entre os participantes, Antônio Manuel, Arthur Barrio e Cildo Meireles.

O processo de construção da tese em investigação permanente, que para Freire (1987) demanda a interação dialógica/problematizadora, provocou uma percepção de diferentes incômodos. Estes, no cotidiano vivido, mesmo os mais sutis, sinalizavam e sinalizam para o enfrentamento dos desafios concretos que emergem da tensão permanente entre a Arte e a Educação, principalmente nos espaços de educação formal. Isso considerando a Arte e a Educação imersas numa relação dialógica e numa perspectiva libertadora (p.50).

A investigação sobre a quase ausência do pensamento artístico de países da América Latina no ensino/aprendizagem de Arte catalisou a percepção de que este fato é apenas uma das consequências históricas de uma despolitização da cultura que, a partir dos seus reflexos nos conteúdos trabalhados nas aulas de Arte – em diferentes níveis e contextos –, evidenciam a necessidade de se (re)conhecerem os currículos como territórios de disputa (ARROYO, 2011). Em síntese, o redirecionamento da pesquisa se sustenta por um caminho de “sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem 'comportada', mas na complexidade de seu permanente vir a ser” (FREIRE, 1987, p.57).

Uma forma de pesquisar que se aproxima do conceito deleuziano de Acontecimento, sistematizado por Corazza (2008):

Assim, para a Pesquisa do Acontecimento, escrever não é impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, mas trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido (p.71).

Nessa perspectiva, ela ressalta que esse modo de pensar não obedece a preceitos como se pesquisar tivesse como condição estrita passar do “não-saber ao saber”. Caminha no sentido de investigar o conhecimento, um desdobramento incessante "com figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos", que se conjugam em processos criadores sobre planos de pensamento” (CORAZZA, 2008, p.71).

Outros aspectos a serem considerados são a abordagem dos conceitos como acontecimentos, “como singularidade e não como universais” (p.72) e a pesquisa como criação, problematização. Esta entra como questões que vão surgindo em meio às incógnitas, como linhas de fuga, e é balizada pelo que Corazza sintetiza como “vontade de pesquisar”.

Para compartilhar alguns dos momentos dessa permanente investigação, foram agregados o caderno de anotações, as notas de pé de página, as dúvidas rabiscadas em qualquer papel e tudo mais que se junta numa espécie de diário de bordo. Ou seja, a coleta de dados não tem pausa e inclui uma revisão, sempre incompleta, dos registros que direta ou indiretamente revelam incômodos. Incômodos relacionados, mesmo que muito sutilmente, à diversidade do repertório de acesso no ensino/aprendizagem de Artes Visuais e aos currículos colonizados.

E nessa cartografia, com diferentes *presenças*, os atravessamentos se dão também com a produção pessoal como professora/artista. Uma produção/pensamento que se pauta pela arte como experiência que, segundo Dewey (2010, p.126), passa pela “ percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo” . Ao inserir a criação artística na tese - inclusive no processo de pesquisa - busca-se o que o autor coloca como o discernimento de “uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir” (p.124). E, para “apreender tais relações”, ainda segundo Dewey, convocando “uma das modalidades mais exigentes do pensamento” (p.124).

Outro aspecto apontado por Dewey e que baliza a cartografia é que “a arte expressa, não afirma; tem a ver com existências em suas qualidades percebidas, não com concepções simbolizadas em palavras” (p.260). Assim vale voltar à Pesquisa do Acontecimento, proposta por Corazza (2008, p.70), da qual se desdobram diferentes modos de pensar “que vão até a singularidades de experimentação de cada pesquisador-professor”. Como na Arte, esse pesquisar não se vale de “primeiros princípios, representações eternas, regras normativas, orientações naturais” (p.73).

TRAÇANDO UM MAPA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

A tese tem como ponto de partida/chegada a revisão e ampliação de suas bases conceituais, explicitando as definições de interculturalidade e multiculturalidade e as distinções e interseções entre cultura e arte. Para situar, vale ressaltar o pressuposto de que no ensino/aprendizagem de Arte, assim como em outros campos do conhecimento, a diferença é fundamental na construção dos sujeitos, no seu modo de compreender o mundo e para ampliar sua perspectiva de atuação no mundo e de transformação social. Em outras palavras, o multiculturalismo é uma das questões proeminentes por sua forte presença e potência, tanto na educação quanto na arte, como aponta Barbosa (1998, p.79), ao colocá-lo como “o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo”. Uma ideia afinada com o multiculturalismo democrático colocado por Canclini (2006, p.215), que ressalta as “funções estéticas das artes de desafiar, refinar, criticar e buscar excelências” como resistência e o pensamento de Freire (2001), para quem é possível ampliar a reflexão sobre o lugar da educação na perspectiva de construção de uma nova realidade social:

Quer dizer, é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos, etc., e que as possibilidades se dão ou não se dão. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais (FREIRE, 2001, p.171).

Essas questões ganharam corpo a partir de inquietudes provocadas por novas leituras sobre Cultura(s) e Identidade(s), dois temas que estão em pauta nas discussões globais tratados por Glissant (2005, p.86) que, ao abordar a relação entre cultura e identidade, defende o direito de cada um à opacidade, negando a necessidade de compreensão do outro, “ou seja, reduzi-lo ao modelo de minha própria transparência, para viver com esse outro ou construir com ele” . O autor, que tem como base para o seu princípio de identidade a ideia/imagem de rizoma – da “raiz que vai ao encontro de outras raízes”, de Deleuze e Guattari, defende o rastro/registro como desvio, “arte nova do desatamento do mundo” (p.71) que não conduz a caminhos confortáveis, mas

vislumbra a possibilidade de encontro das culturas do mundo como agentes, simultaneamente, de unidade e diversidade.

Esse modo de perceber o movimento, as migrações, as mutações e as contaminações, tem conexão com o que Hall (2004) chama de uma nova articulação entre o global e o local, explicitada em seus conceitos de culturas e identidades híbridas. Ou ainda “na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura” colocadas por Bhabha (1998, p.69, grifos do autor) em contraponto ao “exotismo do multiculturalismo ou na *diversidade* de culturas”. Esses conceitos, em determinados contextos, tangenciam a superficialidade, apropriados de maneira equivocada, com o deslocamento para “o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação” (p.59).

A possibilidade de abordar essas questões na educação, como princípios norteadores na escolha de campos a serem tratados e abordagens a serem privilegiadas, traz a perspectiva de “alargar os círculos da consciência, sendo que cada um é analiticamente distinto, ainda que conectado aos outros por virtude da realidade mundana”, como diz Said (2007, p.100). Considerando o lugar e o tempo em que estão os estudantes como estruturas que não são passivas, Said defende a necessidade “de diferenciar entre o que é diretamente dado e o que pode ser sonogado” e questiona o direito à fala ser restrito aos especialistas em política.

Sobre a nova configuração mundial, Said (2007, p.101) ressalta a importância de se cultivar “a percepção de mundos múltiplos e tradições complexas que interagem umas com as outras”, e coloca como “inevitável a combinação [...] de participação e distanciamento, recepção e resistência”. Sobre o papel do humanista, o autor desloca a noção de pertencimento a um lugar específico ou posicionamento determinado para o de mobilidade, de conexão, estando, “ao mesmo tempo por dentro e por fora das ideias e valores circundantes que estão em debate na nossa sociedade, na sociedade de alguma outra pessoa ou na sociedade do outro” (p.101).

E isso, se desviado para a arte, para o acesso às produções - contemporâneas ou não -, ganha ainda mais significado quando Said (2007,p.106) fala de “práticas de outras identidades” ou ainda “o desenvolvimento de uma identidade alternativa”, o que fazemos quando “passamos a expandir a área de atenção para incluir o alargamento

de círculos de pertinência”. Tudo isso, ele ressalta, começa no individual, em expressões capazes de proteger e encorajar, mas quando salta para os “eus coletivos mobilizados – sem uma transição cuidadosa, uma reflexão deliberada ou apenas com uma asserção não mediada – se revelam mais destrutivos do que qualquer coisa que supostamente estejam defendendo”. Um salto que acentua a vulnerabilidade “à trituração, ao achatamento e ao deslocamento que são características proeminentes da globalização” (p.106).

(Re)encontrando com o Ensino/Aprendizagem de Arte

Nessa teia de questões, há um diálogo intrínseco com a pauta de discussão contemporânea do currículo escolar, que abriu um espaço significativo para a importância da diversidade cultural e de um enfoque *multiculturalista* em sua constituição. Mas, na prática, essa abertura às identidades culturais, que não raramente são descritas por especialistas em educação como um maior espaço nas escolas para ‘atividades de arte’, está reverberando numa discussão sobre uma valorização excessiva do cotidiano e da cultura do aluno em detrimento ao investimento na construção de ‘conhecimentos escolares’. Um debate impulsionado pelos indicadores que revelam as marcas históricas de uma formação deficiente e desigual.

Legitimando a escola como um espaço democrático para o aprendizado, é preciso refutar a associação de uma maior abertura à Arte nos currículos apenas como uma consequência da valorização das experiências culturais dos alunos. O equívoco nessa relação de pensar a Arte como um sinônimo de cultura tem suas raízes no ainda desconhecimento da Arte como um campo de conhecimento, com conteúdos cognitivos específicos, passíveis de serem selecionados, organizados e sistematizados – o que não significa ‘organizar’ a Arte. E isso vem avançando com a atuação de professores/as de Arte com uma formação que lhes permite tecer procedimentos e conteúdos significativos, seja na escola ou nos espaços alternativos. Outras questões estão relacionadas à visão restrita da arte como linguagem, que a reduz à comunicação.

A expressão Ensino de Arte traz em sua própria estrutura semântica uma possível dicotomia, que se revela por um aparente 'desencaixe' entre as 'partes'. Nos tempos contemporâneos, Ensino ainda pode pressupor algo fechado que alguém transmite a alguém, que, por sua vez, incorpora o que recebeu e, assim, se forma pelo outro. Já a Arte não pode ser concebida em algo que o ensino também pressupõe para o senso comum como fechado, que caiba em gavetas, ou passível de ser contido como conteúdo com início, meio e fim, o que tem a ver com o modelo e a tradição positivistas que marcaram fortemente a trajetória histórica da educação brasileira.

A concepção de ensino de Paulo Freire é um dos exemplos para pensar a educação diferentemente. É uma proposição que não fragmenta ou engessa, contribuindo para a percepção de espaços fundamentais para a legitimação do ensino/aprendizagem de Arte no processo de educação, que envolve o conhecimento e o alargamento da consciência, da compreensão, construção e interpretação de mundo. Para Freire (1996, p.23), "ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo" e não tem qualquer validade se "o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado". Na sua abordagem, o ensinar-aprender como uma "experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética" só faz sentido quando constrói e desenvolve o que ele chama de "curiosidade epistemológica", ou seja, "deflagra no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador" (p.24).

Explicitada a compreensão de ensino/aprendizagem, os encaixes se evidenciam na possível e necessária imbricação com a Arte, que, por sua vez, abarca sujeitos, pensamentos, procedimentos, histórias. Ou seja, Arte tem conteúdo e o seu ensino/aprendizagem é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das *fontes* de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo proposto por Efland (2005). E esse campo não fica imune aos desafios que a globalização econômica catalisou para a discussão da educação de forma geral e discutida por Silva (1999) à luz das concepções de currículo e os seus desafios para driblar o que ele chama de diversidade cultural fabricada pelos meios de comunicação de massa. Ou seja, uma diversidade de "caráter ambíguo", que se presentifica colada

em pré-conceitos e preceitos homogeneizadores com o “privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual” (SILVA, 1999, p.88).

Na busca de possíveis núcleos subjetivos essenciais e autênticos, se constituem como caminhos primeiros as ideias sistematizadas por Efland (2005), em associação à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2005). Ou seja, o ensino/aprendizagem como a produção, a contextualização e a fruição de obras de arte, baseado em suas estruturas metafóricas que se potencializam a partir da compreensão “da realidade subliminar do contexto” em que sua natureza imagética ou expressiva está ativa. Uma proposição fundamental, na medida em que a metáfora permite a construção de associações que ajudam no entendimento e na estruturação do conhecimento em diversos campos, além de agregar coisas aparentemente não relacionadas.

A DESCOBERTA DE NOVOS CAMINHOS

Sempre gostei de tatear campos diversos, mesmo que alguns assuntos demandem verdadeiras batalhas – por vezes inglórias – para entender e, mais ainda, para não esquecer quase que instantaneamente. Algumas aulas me arrebatavam e provocavam verdadeiras rupturas e revoluções na minha vida. Os corredores de todas as escolas sempre me interessaram mais do que as salas, como um lugar de encontro e mais próximo da vida, que parecia por vezes tão longe daquelas fileiras de carteiras em linhas retas. Tudo isso para explicar que foi no corredor da Escola de Belas Artes, pensando em como conseguir ajudar uma aluna a se desvencilhar de um distanciamento que se impôs para escrever o seu Trabalho de Conclusão de Curso, me deparei com um achado metodológico. Um cartaz do Diretório Acadêmico Antônio Francisco Lisboa convocava os alunos para um projeto com o sugestivo nome *incomod.A.*

Desde então *incomodar* passou a ser o verbo – auxiliar, transitivo, intransitivo, direto, indireto, regular, irregular, de ação, provocativo, indicativo, relativo, modal, copulativo e defectivo -, dentre outros. O ponto de partida para dialogar com alunas e alunos sobre suas pesquisas. Nada de masoquismo ou sadismo. Apenas uma estratégia, um exercício para facilitar a percepção e o (re)conhecimento de questões que, de fato, façam sentido e se relacionem com o desejo de cada um. Estratégia para fazer “a ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos”, como coloca Freire (1980, p.152), e que diz respeito ao percurso pessoal e social que Oiticica (1997, p.130) vincula à experiência, como caminho para a “libertação dos prejuízos do condicionamento social a que está submetido o indivíduo”.

Já em processo de sistematização da pesquisa para a construção deste trabalho, sentia que a ideia inicial – o incômodo até então mais significativo – perdia força, não se justificava mais, para mim, como um problema para uma tese. Em meio a tantos amigos e colegas que se entusiasmaram com a minha proposta de questionar por que conhecemos tão pouco da arte latino-americana, muitos se percebendo como sujeitos desta ‘ignorância’, um amigo/irmão tratou logo de ponderar meu entusiasmo com

uma frase bem objetiva: - Cuidado com essa história de América Latina. Uma provocação que nem me fez pedir explicações. De alguma forma, já havia percebido que a falta de referências de artistas e obras latino-americanas na nossa educação, seja ela formal, não formal ou informal, era apenas um aspecto de um incômodo maior. Não era essa a única ausência no ensino/aprendizagem de Arte e os territórios presentes eram bastante delimitados, num Brasil recortado em um eixo centro-sul, Europa, Estados Unidos e algumas ilhas flutuantes se alternando no cenário dito mundial ou mesmo universal.

Para focalizar melhor esse desdobramento do incômodo inicial, ainda disperso, a leitura de Foucault (2005,p.27) ajudou na sua reflexão sobre as relações de “poder-saber”, que

não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Com as dúvidas emergindo, continuei seguindo o projeto inicial da pesquisa, mantendo a América Latina como recorte, sem perder de vista a ideia de reconfigurá-lo a partir dos incômodos que ganhavam consistência. A oportunidade de dialogar *in loco* com artistas, professores e pesquisadores de arte em Medellín², na Colômbia, ajudou nesse processo. O primeiro estranhamento foi perceber o Brasil como algo à parte na América Latina. Como *los otros, non hablamos español* em nosso país. Nas reuniões,

² Projeto *A Arte Latino-Americana*, desdobramento do Convênio de Cooperação entre a Escola de Belas Artes da UFMG e a Facultad de Artes da Universidad de Antioquia, iniciado em 2009, coordenado pela Prof^a. Dr^a Lucia Gouvêa Pimentel. Em outubro de novembro 2010 aconteceu o intercâmbio entre pesquisadores. O professor da Universidad de Antioquia Ms. Bernardo Bustamante esteve por 10 dias na UFMG e, na sequência, estive em Medellín pelo mesmo período.

oficinas e encontros com professores e alunos de Artes Visuais e Educação Artística³, no repertório de artistas citados como conhecidos e importantes de serem estudados, assim como suas obras, estão Leonardo Da Vinci, Vincent Van Gogh, Pablo Picasso, Joan Miró, Salvador Dali, Claude Monet, Édouard Manet, Jackson Pollock, Henri Matisse, Auguste Rodin, Andy Warhol, Pierre Auguste Renoir, entre poucos outros. Ao falarem sobre artistas latinos, citam os próprios colombianos, com as exceções mexicanas, como Frida Khalo, Diego Rivera e David Siqueiros. Artistas brasileiros? *No conozco ningún* foi a resposta da maioria. Alguém se lembrou de Cildo Meireles, apresentado por um professor de arte contemporânea; outro, confuso entre obra e artista, arriscou o nome Abaporu de... ‘Tarsila alguma coisa’; e dois haviam visto os trabalhos de Regina Silveira, que, em 2008, realizou a exposição *Sombra Luminosa* no Museo de Antioquia, em Medellín.

As perguntas dirigidas a eles – que constaram em questionários individuais, em rodas de discussões coletivas, ou feitas oralmente – pediam a escolha de três artistas ou obras que consideravam importantes, três artistas/obras latino-americanos e três brasileiros. Nas discussões sequenciais, um estranhamento sobre essa categorização foi bastante significativo. Que eles/elas existem, existem, mas onde estariam? Quem são eles? Podem ser colombianos mesmo? Podem ser de qualquer país da América Latina?

Se na Facultad de Artes da Universidad de Antioquia os alunos não tinham referências sobre os brasileiros, na Escola de Belas Artes da UFMG não foi muito diferente. Na presença do professor colombiano, Bernardo Bustamante, que esteve em intercâmbio na UFMG, foram lembrados apenas os nomes de Fernando Botero (1932 -) e Doris Salcedo (1958 -).

Mas guardar nomes não chega a ser um problema, como também não diz muita coisa a lembrança de um ou outro desse/dessa ou daquele/daquela artista. A questão que emerge é o apagamento quase total dessas possibilidades, como se o conhecimento em Arte não pudesse ter outros caminhos senão os que nos foram dados a conhecer. Se buscamos em enciclopédias, livros didáticos, ou no ‘vasto mundo’ da internet

³ Corresponde, nos demais países da América Latina, ao que no Brasil chamamos de Ensino/aprendizagem de Arte ou Arte/Educação.

informações e imagens sobre história da arte, os recortes são basicamente os mesmos. Na *web*, as dicas de aulas ou proposições didáticas de mais fácil acesso – aquelas que estão sempre à mão ou localizamos numa pesquisa simplificada, que o exíguo tempo da maioria dos professores da educação básica permite - elencam praticamente o mesmo repertório, oferecendo também o mesmo ponto de vista, como se houvesse uma só história da arte no mundo e no Brasil. A combinação arte e América Latina já começa a complicar, exigindo mais objetividade, mais dados. Começa-se a cair numa pesquisa avançada, com o insistente convite a lançar âncora para não correr o risco da deriva. Assim, fica-se na mesma história, com as devidas credenciais de conhecimento de arte, ou do que está instituído como conteúdo de arte.

“Nossa, como é bom reconhecer o pintor só de ver um quadro” é uma frase recorrente (Não esquecer que pintor pode ser uma pintora e é sinônimo de artista, mesmo não restrito a tal nos bons dicionários, e que a palavra quadro se constitui como obra de arte, principalmente se for a óleo). O caminho da identificação é até possível, mas desde que haja um recorte que limite o número de obras e/ou artistas. Não por acaso há coleções de livros e revistas ou ainda cursos sobre arte que vão direto ao que interessa: *Aprenda a identificar estilos e obras de arte*. Títulos similares a *Como Reconhecer a Arte do Renascimento* trazem alguma sinalização, mas o que dizer de *Como Reconhecer a Arte Egípcia* ou *A Arte Egípcia? É como se o Egito tivesse parado no tempo*. No Google, se procuramos imagens a partir de combinações entre Arte/Artista/Egito/Egípcio/Moderno/Contemporâneo aparece uma ou outra referente à arte contemporânea⁴ deslocada em meio a centenas de faraós, pirâmides, papiros e afrescos – muitos deles com direitos reservados a instituições da Inglaterra, da França e dos Estados Unidos.

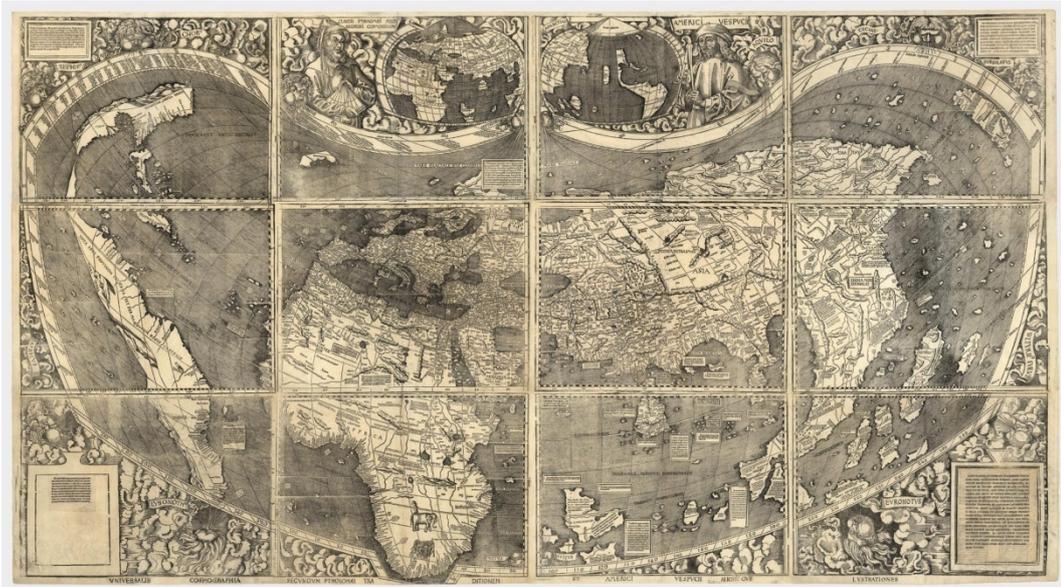
A ida ao Egito já sinaliza que a questão desencadeada pela distância virtual que separa a produção artística de países vizinhos como Bolívia, Paraguai e Uruguai, por exemplo, não se relaciona com fronteiras físicas ou geopolíticas. Depois de Medellín, ficou evidente que o recorte que estava propondo poderia deslocar também o que de fato me incomodava. Após a Colômbia, visitas a espaços culturais e galerias em Buenos

⁴ Uma das exceções é o artista Khaled Hafez, que nasceu e vive no Cairo. Hafez participou da 8ª Bienal do Mercosul com a vídeoinstalação *Revolution* (2006), com trechos disponíveis em <http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=QM1ZulUYC7U> – Acesso em: 10/11/2011

Aires, Argentina, e Montevideú, Uruguai, outra hipótese começou a vir à tona. As proximidades das produções artísticas latino-americanas passavam muito mais por uma costura externa – desde a arquitetura dos espaços à sua conformação para exposições dedicadas à arte e a própria montagem destas seguiam um padrão que perpassa e revela sintomas de uma internacionalização com sedes fixas apenas nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, como França e Inglaterra. A lógica estruturante é praticamente a mesma, ou quase a mesma, visíveis aos visitantes das ‘catedrais’ das Artes Visuais.

LINHAS FRONTEIRIÇAS INVENÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Essas experiências deram uma nova pulsação à advertência da intencionalidade de pensar a ideia de arte latino-americana. Então, o que seria isso? Antes, outra questão: - O que seria América Latina? Há controvérsias, mas como esta não é uma tese de história, a título de contextualização vale citar o artigo de Bruit (2002), com o sugestivo título: *A Invenção da América Latina*. Segundo o pesquisador, “o nome e a ideia não existiram na consciência dos intelectuais americanos do século xix (sic)”, ganhando popularidade depois da Segunda Guerra Mundial (p.1). O nome América, uma referência ao navegador italiano Américo Vespúcio, constou no mapa⁵ do mundo criado em 1507 pelo cartógrafo alemão Martin Waldseemüller.



Mapa criado pelo cartógrafo alemão Martin Waldessemuller.

Fonte: Disponível em <http://www.loc.gov/rr/geogmap/waldexh.html>

⁵ *Universalis Cosmographia Secundum Ptholomei Traditionem e Et Americi Vespucci Aliorum Lustrationes* Fonte: <http://www.loc.gov/rr/geogmap/waldexh.html> - Acesso em: 10, jan. 2012.



Detalhe da América no mesmo mapa

Designando o então Novo Mundo, o sul do continente,

logo passaria a nomear também a parte norte [...] e seria arrebatado, no século XIX, pelo único país no mundo que não tinha nome: os Estados Unidos de norte-americam (*sic*). Com a doutrina Monroe, esse nome de tanto sucesso passou a designar o país do norte, enquanto que a primeira América, a de Colombo, Cabral, Vespúcio e Moctezuma, passou a ser chamada de América Latina marginalizando as populações indígenas e negras. E este novo nome também teve muito sucesso não obstante as resistências da Espanha que no fundo sempre se sentiu mais visigótica, fenícia, vândala, moura e judia, que latina (BRUIT, 2002, p.1).

Ainda no mesmo artigo, Bruitt conta que “a invenção foi de dois sulamericanos, o argentino Carlos Calvo e o colombiano José Maria Torres Caicedo”. Calvo introduziu a expressão na academia, usando-a na dedicatória do seu trabalho a Napoleão III, dizendo que “a obra era um reconhecimento e gratidão da raça latina à inteligência superior do Imperador” (p.2). Caicedo publicou, em 1865, o livro ‘Unión Latinoamericana’, como parte do seu projeto de reação “à política pan-americana dos Estados Unidos”. O autor traça um levantamento detalhado de diferentes usos da expressão com conotações mais ou menos ideológicas por vários escritores e intelectuais de diversas nacionalidades - mexicanos, cubanos, peruanos, franceses, norte-americanos e outros - perpassando por discussões políticas, sociais e culturais, conceitos sobre civilização, barbárie, exotismo, identidade e raça, além de ideias como Ibero-Americanismo e Pan-Americanismo, América Indo-Ibérica.

Segundo Bruit (2002, p.11) o nome América Latina “se consagra em 1948 quando se funda a CEPAL, Comissão Econômica Para América Latina, como organismo das Nações Unidas”. Legitimada oficialmente, no entanto, a expressão

se difunde intimamente associada ao conceito de subdesenvolvimento que aparece na década de cinquenta. Então, América Latina passa a ser sinônimo de instabilidade política crônica; estrutura produtiva atrasada e em certos casos arcaica; dependência total ao capital norte-americano; estrutura fundiária reorganizada pelo capital monopólico; acentuado crescimento demo-gráfico. São estes processos concretos, próprios do século XX, que deram conteúdo histórico à ideia de América Latina (BRUIT, 2002, p.11).

Como o próprio historiador conclui, a “questão do nome não é puramente semântica, nominativa” (p.11) e, portanto, justifica cuidados. Ainda como reação ao incômodo em relação ao que significaria defender a inserção de uma *tal* arte Latino-Americana no ensino/aprendizagem de Artes Visuais, um dado a ser considerado é a publicação do suplemento dominical “Pensamento da América”, do jornal *A Manhã*, órgão oficial do Estado Novo. Publicado entre 1941 e 1948, foi um investimento do governo brasileiro para divulgar:

tudo o que fosse relativo ao *espírito pan-americano*. Nele, os leitores brasileiros podiam encontrar artigos sobre literatura, música, história, artes plásticas, política, folclore, dança, geografia, urbanismo, enfim, toda espécie de atividade cultural cuja ‘origem’ estivesse dentro do continente americano. No entanto, nada de Zé Carioca ou de Carmem Miranda. A proposta brasileira era outra (BERABA, 2008, p.10).

Na análise que faz do suplemento, Beraba (2008, p.12) ressalta que a ideia que movia os envolvidos no projeto “não era a latina nem a anglo-saxônica” e trazia um desejo de conhecimento mútuo, rompendo com o isolamento através da “divulgação dos valores literários e artísticos dos demais povos do continente”. Exemplificando, a autora cita a ironia do cronista, historiador e crítico literário brasileiro José Brito Broca (1903-1961) sobre o “estado de ignorância generalizado”, publicado no suplemento em 1946⁶:

⁶ “O Brasil e as literaturas americanas – pontos de referência para um estudo”, publicado na edição de 22 de dezembro de 1946 do Suplemento da América .

E, ao viajante de regresso de certos países como a Venezuela ou a Colômbia, há gente capaz de fazer a mesma pergunta daquele personagem do Eça a Carlos Maia, quando este declarava ter visitado a Inglaterra: - “E há lá disso, poetas de pulso, folhetinistas, literatura amena como aqui? ... (apud BERABA,2008, p.12).

Em 2008, exatos 62 anos depois, numa sala de aula de uma escola de classe média alta com 40 jovens entre 14 e 15 anos, uma sensação parecida provoca um incômodo.

Registro

A professora propõe ao grupo que pesquise sobre a obra ou uma obra de algum/a artista latino-americano/a. A pesquisa poderia ser apresentada através de texto ou imagens, ou ainda servir como ponto de partida para a construção de algum trabalho artístico pessoal.

Após um instante de silêncio - quase um vácuo, uma quase catarse. As respostas, das mais imediatas, reativas, às mais demoradas, foram postas como questões, perguntas. ¿Afinal, o que exatamente estava sendo proposto por aquela professora?

Pesquisa de arte? Texto ou imagens? Precisa mesmo de imagens? É obrigatório? Basta pegar imagens na internet e trazer? Artistas latino-americanos? Van Gogh é latino? E Portinari? Na América Latina tem artistas? De quais países? Brasileiro é latino-americano? Por que não posso pesquisar sobre o Monet? Aleijadinho é de onde?

As discussões desencadeadas foram generosas para o esclarecimento das muitas dúvidas que apareceram, mas alguns equívocos persistiram talvez até porque a proposição, de tão estranha, não tenha sequer merecido atenção ou necessidade de compreensão.

Na linha de pesquisa Ctrl c / Ctrl v e abstraindo do foco na produção latino-americana, foram entregues trabalhos sobre Van Gogh, Leonardo Da Vinci e Picasso. Mantendo o padrão Ctrl c / Ctrl v, a maioria dos alunos buscou artistas brasileiros, com grande preferência por Aleijadinho, Portinari e Tarsila do Amaral. Alguns poucos se interessaram por Frida Kahlo e um escolheu Fernando Botero. A fonte de informação mais utilizada foi a Wikipédia e o foco da grande maioria foi na vida do artista, na sua biografia, e não na sua obra.

O trabalho, proposto em seis turmas, passou por praticamente o mesmo processo em todas elas, com variações pouco significativas para diferenciar um grupo do outro. Dos cerca de 240 estudantes, 118 entregaram algum texto. As imagens, que apareceram em apenas metade das pesquisas, eram meramente ilustrativas e muitos sequer sabiam dizer algo sobre elas. A maioria argumentou que as imagens eram as que haviam encontrado do artista escolhido. Detalhe: por princípio todas foram nomeadas como quadros.

No desenrolar do processo, alguns jovens perceberam que já tinham ouvido falar de artistas latinos como a mexicana Frida Kahlo e o colombiano Fernando Botero. Quanto aos brasileiros, foram citados cerca de 30. Mas, entre os 240 estudantes, nenhum soube dizer o nome ou uma obra de um/a artista de pelo menos um dos outros países da América Latina, como da Argentina, Bolívia, Cuba, Peru, Uruguai ou Venezuela, para citar apenas alguns.

Se um dos objetivos dessa proposição era fazer uma avaliação diagnóstica acerca do conhecimento daqueles jovens sobre a arte latino-americana, ficou claro que a maioria absoluta nunca sequer havia pensando em artistas latinos. As questões levantadas revelaram que as poucas referências que possuem das artes visuais estavam associadas à cultura europeia ou norte-americana. Surpresa? Nem tanto.

De volta aos anos de 1940, há ainda alguns aspectos relevantes sobre o projeto *Pensamento da América*, que, segundo Beraba (2008, p.10), “nasceu do encontro entre uma necessidade política, uma vontade intelectual e um trabalho diplomático”. O jornal contou com a utilização de “mecanismos de controle bastante sutis” para promover a ideia de continente americano. Com isso, os Estados Unidos conseguiam o que precisavam: “*a soberania continental se sobrepuja à soberania nacional*” (p.31, grifos da autora). Como suporte, havia ainda, segundo a autora, o papel decisivo do empresário Nelson Rockefeller - “peça-chave” do terceiro mandato do presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt - “o grande ideólogo da estratégia de americanização do continente via cultura” (p.33). Assim, aliado ao desejo de intelectuais e da sua ação política de aproximação com os países americanos, Getúlio Vargas soube articular interesses, se valeu do pan-americanismo e, aproveitando-se de

um movimento de renovação cultural que se configurava, conseguiu agregá-lo ao modernismo nacionalista.

Se o projeto de Vargas conjugava “um posicionamento ufanista e, ao mesmo tempo, internacionalista”, os limites, as fronteiras eram bem demarcados. Além disso, os destaques também se limitavam a questões da terra, do regionalismo, do nativismo e do modernismo. E enquanto “fez sentido politicamente, seus dirigentes eram parte de uma enorme teia cultural que abrangia vários países do continente” (p.181). Mas, no final dos anos de 1940, “deixou de ser urgente, caiu em mãos periféricas, de intelectuais que *da terra* não sabiam muito. Foi seu fim”, coloca Beraba (2008, p.180), grifo da autora). *Pensamento da América* deixa de circular em fevereiro de 1948, numa configuração mundial na qual a *americanidade* não fazia mais sentido. “Mais uma vez o eixo das preocupações deslocava-se: agora, o que entrava em cena era o embate anticomunista. Não se podia mais clamar por uma união continental, desenhando a política pela geografia” (p.179).

A CONCRETUDE DE UMA INVENÇÃO

Em meio a articulações e estratégias, é possível vislumbrar uma América Latina concreta, movediça, com apagamentos, fabricações, fronteiras imaginadas ou impostas. Dessa identificação, mesmo que difusa, há uma possibilidade de entendimento e discussões que se justificam aqui por análises como a do peruano⁷ Aníbal Quijano (2005,p.14), para quem “a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica”. Um aspecto fundamental destacado pelo autor está no fato de que “produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento” (p.16).

Um dado que não é novo, mas fica como esquecido, vago, como se não tivesse relevância, contrastando com dramáticas – e não menos cruéis – disseminações de povos e culturas que ocupam páginas dos nossos livros didáticos de História.

Permitam-me recordar que se trata, primeiro, da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Segundo, do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas. Terceiro, da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas. Quarto, da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos. Em outros termos, de símbolos, de alfabeto, de escritura, de artes visuais, sonoras e audiovisuais (QUIJANO, 2005, p.16).

⁷ Um dos balizadores deste trabalho tem sido a busca de pesquisadores e teóricos da América do Sul ou Central, ainda que, não por acaso, pouco conhecidos.

A síntese de Quijano justifica o tamanho da citação para a compreensão de um não-lugar construído a partir dessa marca que obscurece o (re)conhecimento de um passado de sujeitos históricos. Obscurece, mas não apaga definitivamente, pois os rastros ficam como *inscrições* no corpo e na alma, como fala Glissant (2005,p.83), exemplificando com as “histórias ofuscadas” carregadas pelos “africanos, vítimas do tráfico para as Américas, que transportaram consigo para além da Imensidão das Águas, o rastro/resíduo de seus deuses, de seus costumes, de suas linguagens”.

Outro aspecto que Quijano (2005, p.17) aponta como estruturante da dominação social foi a instituição da ideia de *raça*, que serviu como argumento para colocar *cada um no seu devido lugar*. Diluindo o processo de lutas de poder, a categorização das diferenças entre humanos assegurou uma naturalização dos povos colonizados como “inferiores em sua natureza material” justificando, conseqüentemente, sua menor capacidade de atuar no mundo, cabendo-lhe o lugar de coadjuvante, quando muito.

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. [...]. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador (QUIJANO, 2005, p.18).

Uma estratégia que se radicalizou ainda mais em relação aos negros “arrastados para a América” como escravos, destituídos também de sua “subjetividade prévia [...] das redes de relações primárias e societárias” (p. 18). Ainda seguindo a análise histórica de Quijano (2005), outro ponto que merece ser citado é a relação do “construto mental de *raça*” no contexto da colonização das sociedades americanas: “da vitória militar, política e religioso-cultural dos cristão da contra-reforma sobre os muçulmanos e judeus do sul da Ibéria e da Europa”. Para ficar na península ibérica ou ir para a América como “cristãos”, dependiam do “certificado de limpeza de sangue”.

A categorização racial estabelecida configurou-se como eixo das relações de dominação social, perpassando, por conseguinte, as diferenças entre “sexos,

etnicidades, nacionalidades e culturas” (p.20). Um sistema que se difundiu globalmente, ou seja, “ninguém, em nenhum lugar do mundo, poderia estar fora dele”. Como desdobramento e o seu poder “fundado na América”, no século XVIII, a Europa Ocidental se consolida como moderna, sob o “signo distintivo [...] da sua específica racionalidade” (p.22). À maioria da população, demarcada como índios, negros e mestiços, coube a invisibilidade ou inferioridade traduzida em termos como primitivos ou arcaicos, como sintetiza Quijano (2005, p.25) : “Não eram e nem podiam ser por definição, e não o são totalmente ainda hoje, sujeitos e, muito menos racionais”.

Com essas e outras tantas marcas da colonialidade, no século XXI, para Quijano (2005, p.27) “a questão da identidade da América Latina é, mais do que nunca, um projeto histórico, aberto e heterogêneo, não só, e talvez não tanto, uma lealdade com a memória e com o passado”. Isso porque, conclui ele, “essa história permitiu ver que na verdade são muitas memórias e muitos passados, sem ainda um caminho comum e compartilhado” (p. 27).

AMPLIANDO AS FRONTEIRAS

Após as curtas viagens de pesquisa a Colômbia, Argentina e Uruguai, a possibilidade de continuar os estudos por quase um ano em Nova York seria uma oportunidade instigante e desafiadora. Reconhecida, a partir das concepções ocidentais, como uma das mais importantes cidades do mundo quando o assunto é arte, é um dos núcleos de difusão dessa mesma arte pretensamente universal.

Não por acaso, a arte interfere nos movimentos urbanos da megalópole, onde "bairros inteiros são restaurados quando artistas e galeristas se transferem para lá" (BELTING, 2012, p.42). Uma reorganização, evidentemente, acompanhada com presteza pelos guias turísticos, uma vez que, depois dos *shoppings* e lojas, o roteiro da maioria dos visitantes de Nova York são os museus - de diferentes formatos, abordagens e temas - e galerias. Estas em menor escala, mas onde sempre é possível encontrar estrangeiros ávidos pelas novidades que, dizem, estão sempre por ali.

Mas a "meca da Arte" também é um caldeirão de culturas, onde vivem - em trânsito ou permanentemente - pessoas das mais diferentes origens. A possibilidade de ver, ouvir e conversar com gente dos quatro cantos do mundo também me interessava. Ao entrar em vagão de metrô é quase certo encontrar, em qualquer hora do dia, orientais, indianos, judeus e hispânicos, usando os termos correntes na cidade. Em Manhattan se escutam espanhol, mandarim, português, alemão, russo, árabe e muito mais, além do inglês com diferentes acentos.

Não havia a menor dúvida de que atravessar as fronteiras para os Estados Unidos e chegar a Nova York seria uma experiência importante para os meus estudos. Perguntas não faltavam. Como seria afinal o Ensino/Aprendizagem de Arte nesse lugar que transpira arte e tão cheio de *outros*? Como os professores de Arte aproveitavam aquela situação tão sonhada de poder estar frente a frente com algumas das mais importantes obras de arte da humanidade, segundo os livros que estudamos? Como a multiculturalidade - para usar o termo deles - acontecia nas aulas de Arte? Como uma

das principais cidades de um país reconhecidamente imperialista atuaria com os artistas e a produção artística dos imigrantes ou simplesmente estrangeiros?

Decididamente não fui em busca de novidades acadêmicas ou tão pouco atrás de experiências bem-sucedidas. Não que não estivesse atenta a essas possibilidades, mas queria enxergar as diferenças e questionar proximidades, elementos difusos ou claros que estariam nas zonas de contato e que poderiam me ajudar a compreender ou pelo menos perceber sinais do *modus operandi* de um sistema cultural que se pretende multicultural, mas fundamentalmente universal.

Queria aprender com eles, é claro. Mas não exatamente o que, talvez, eles gostariam de me mostrar. Me propus a observar experiências comuns, cotidianas. Uma estratégia de pesquisa que envolveu sucessivas visitas a museus e galerias, com ênfase nos periféricos - entendidos como tal, não como os alternativos *cult*. Além disso, os estudos envolveram conversas informais, entrevistas formais, oficinas em museus para professores da rede de ensino pública, visitas a escolas, o trabalho voluntário, por quatro meses, em um projeto social, e intervenções artísticas, como pesquisa e como respostas ao que me provocava.

Registro

Entrei em contato com uma professora de Artes Plásticas da *Brooklyn High School of Arts*, uma *High School* onde estudam jovens que, a princípio, querem se tornar artistas. Diferentemente do Brasil, a *High School*, que equivale ao nosso Ensino Médio, oferece uma introdução às profissões. Ao conversar com a professora, pedi para acompanhar as suas aulas e me ofereci para ministrar uma aula sobre algum tema que elas achasse pertinente, abordando a arte brasileira. Foram várias conversas via e-mail, quando finalmente a professora encontrou uma possibilidade. No Museu do Brooklyn estava em cartaz a exposição *Life, Death, and Transformation in the Americas*, com a apresentação de artefatos culturais de diferentes povos, da coleção *Américas* do acervo do museu. Como ela iria levar os seus alunos - o que acabou não acontecendo por não ter conseguido outros professores para acompanhá-la -, ela achou que seria uma ótima oportunidade para eu falar sobre a arte brasileira.

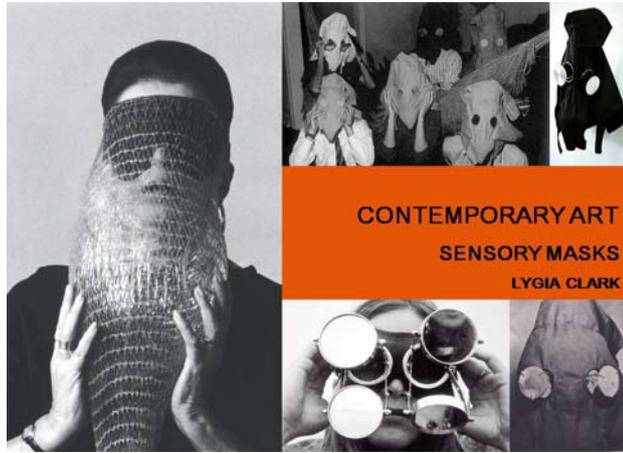
Como os alunos iriam construir máscaras, ela me pediu para preparar

uma aula com este enfoque.

Era mais ou menos isso o que eu poderia esperar. Povos ancestrais e Brasil era uma associação esperada. Topei o desafio e montei uma apresentação para que ela avaliasse. É claro que uma apresentação apenas com máscaras indígenas poderia gerar uma aula interessante e provocativa, mas optei por acrescentar outras obras além das esperadas. Com o título de "As Máscaras na Arte Brasileira", inseri máscaras indígenas, afro-brasileiras, da arte popular e do carnaval. Continuei a apresentação com imagens de "quase-máscaras" em pinturas da Arte Moderna, chegando às máscaras sensoriais de Lygia Clark, além de imagens de máscaras da obra de Nelson Leiner e de Marcos Chaves. A ideia era uma aula pensando a arte em relação ao tempo e à cultura. Não era bem isso que a professora queria, mas foi o que escolhi. Afinal, se tudo desse certo, eu teria apenas um encontro com aquela turma. Resultado: ficou para a próxima oportunidade e um agradecimento da professora por ter podido conhecer algo mais da produção artística brasileira.

Alguns slides





Essa e muitas das outras experiências foram vivenciadas a partir da adoção de uma postura familiar, como que incorporando uma sensação de ser bem-vinda assim que cheguei à cidade, apesar dos ruídos entre as línguas. Mas, ao mesmo tempo que me sentia *em casa*, tentava me manter alerta para recusar as diferenças estereotipadas que colocam o outro sempre um pouco menos.

Como antídoto, tinha sempre algum material sobre a arte brasileira em mãos. Como muita gente não tinha ideia sobre artistas ou a arte produzida no Brasil, me colocava disponível para mostrar ou doar os catálogos que consegui levar ou indicar *sites* ou publicações. Não sem estar atenta à condição de que fala Belting (2012, p.102), ao lembrar que a arte de outros países "encontra importância apenas enquanto produto da colonização ocidental".

Mas a sensação de se sentir familiar em Nova York não é nenhuma novidade. Para contextualizar, me permito um pequeno desvio doméstico, em uma nova pausa, desta vez mais breve:

Meu filho mais novo, que nunca tinha ido a Nova York, não só se sentiu em casa como, ao andar por Manhattan pela primeira vez, identificava quase todos os grandes edifícios, alguns com os devidos nomes. Afinal, aquela ilha era o principal cenário do seu antigo *videogame* do Homem Aranha, além de vários filmes e seriados acompanhados pela TV. Para o incômodo da mãe, de sua cidade natal, Belo Horizonte (MG), ele conhece bem menos e sem o privilégio das multiperspectivas que os jogos disponibilizam...

Os motivos do estranhamento de me sentir "em casa" ultrapassam os pontos de referência incorporados pelas imagens que chegam, virtualmente ou não. Tornar Nova York um centro cosmopolita foi uma das intenções do seu plano urbanístico, de 1811, que desenhou uma paisagem artificialmente planejada, com um traçado rígido e simplificado, em ruas e avenidas ortogonais sem qualquer perspectiva barroca [respondendo] às necessidades ultraliberais e pragmáticas do espírito empreendedor capitalista norte-americano (MONTE-MÓR, s/d). Em 2012, o sucesso daquele plano foi celebrado com uma exposição no Museu da Cidade de Nova York - que tive a

oportunidade de visitar -, quando mereceu destaque na imprensa local a intencionalidade de se fazer daquela ilha um território cosmopolita "Anybody can become a New Yorker. The city, like its grid, exists to be adopted and made one's own" (KIMMELMAN, 2012, s/p)⁸.

Em relação à Arte não há muita diferença. No Museu de Arte Moderna de Nova York (Moma), nos espaços dedicados à história da Arte, deparei-me com exatamente as mesmas obras que *ilustraram* as aulas que tive ainda como estudante de graduação. As sequências, os agrupamentos e referências me eram totalmente familiares. Um sintoma mais do que evidente de uma história única, ocidental. E o Moma, como peça importante dessa narrativa, cumpre, incontestemente, sua parte.

A parte que lhe coube na empreitada dos Estados Unidos que envolveu importantes museus e galerias para "conduzir por si mesmos à Internacional da arte" (BELTING, 2012, p. 86), com a intenção de romper com a supremacia da Europa Ocidental, abalada em 1939, "o momento da grande onda imigratória que levara os artistas europeus para os Estados Unidos" (p. 84).

Recusando o lugar de "refúgio de uma cultura internacional dominada por imigrantes", a estratégia dos EUA incluiu críticos de arte como Clement Greenberg, em "uma campanha em que se certificavam da própria importância". Além da arte pop de Andy Warhol, um ícone desse processo foi Jackson Pollock, "escolhido para se tornar o 'Picasso americano", como coloca Belting (2012, p. 86,87). Vale ainda ressaltar que "o momento heróico do despertar cultural [dos EUA] [...], de um modo inquietantemente sincrônico, coincidiu com a sua ascensão política e econômica à condição de potência mundial" (p.88)

É ... definitivamente, ir para Nova York foi uma experiência de aprender olhando obliquamente para o que poderia ser um espelho...

⁸ Qualquer um pode se sentir um nova-iorquino. A cidade, assim como o seu traçado existem para ser apropriados por cada um (tradução livre).

METODOLOGIA

Contrariando um gosto pessoal em transgredir as formalidades - acadêmicas, inclusive - uso para este tópico da tese a palavra-chave que sempre me incomodou como professora/artista/pesquisadora: metodologia. Mas a opção se traduz em um enfrentamento, mais precisamente em sua inclusão como um termo estratégico de um dos princípios balizadores do meu percurso, a problematização.

A ideia de transgredir pode significar contrariar, mas me interessa mais pelo seu sentido de ir além, atravessar (HOUAISS, 2009), um modo de estar e perceber o mundo que atribuo à arte, à potência do conhecimento em arte. Em outras palavras, se traduz a partir do acesso ao desenvolvimento da capacidade de pensar artisticamente e se configura como um dos argumentos que tenho como quase canônico - com toda tensão e contradição que o termo traz - na defesa da Arte como parte fundamental do processo educativo de qualquer pessoa, em todos os âmbitos da vida, não apenas na escola.

Em Arte há uma quebra das lógicas cartesianas e uma contaminação potente para além do previsível e do mensurável, sem descartá-las, mas reconhecendo-as como ultrapassáveis e em permanente reconfiguração. Partindo da concepção de Efland (2002) da metáfora como fundamento do processo das relações que se estabelecem na construção do conhecimento em seus vários campos, é na Arte, como ele mesmo ressalta, que sua potência se revela mais fortemente. Assim, é na "excelência dos níveis metafóricos de imaginação e o seu vínculo com a estética" que Pimentel (2010, p.224), ao explicitar a linha da Cognição Imaginativa no ensino/aprendizagem de Arte, distingue a experiência artística das demais.

Em se tratando de uma tese de artista há, evidentemente, uma metodologia, mas traçada bem distante do que me sentia coagida a fazer quando ainda me sentia vulnerável aos princípios exigidos, normatizados seguindo os moldes do que seria uma pesquisa científica. Não usar a palavra, como localizador, foi uma estratégia na dissertação de Mestrado. Agora, penso em uma inversão, com uma intenção clara de evidenciar suas outras possibilidades, apropriando-me do termo como um norte para caminhos próprios da arte, sempre em diálogos e contaminada com outros campos.

Diálogos que me permitem uma certa usurpação e apropriação - sem pudores ou travestimentos desnecessários - de concepções e estruturas, ainda que fraturadas, da antropologia e da educação que me ajudaram a caminhar na pesquisa artística.

Reporto aqui à uma citação utilizada na defesa do Mestrado, em 2008, do livro *Carta a D. História de um amor*, de André Gorz, para quem o único meio de se resguardar da "ameaça de naufragar no empirismo e na insignificância" era estruturar o seu pensamento em uma teoria. E ele conta que nas suas discussões com sua mulher, Dorine, ela o questionava dizendo que, baseado apenas na teoria havia uma outra ameaça: a de não *perceber a complexidade movediça da realidade*. E num determinado momento ele diz a Dorine: "Você não precisava das ciências cognitivas para saber que, sem intuições ou afetos, não há nem inteligência, nem sentido".

A discussão de Gorz tem tudo a ver com o desafio a que me propus. O que me trouxe para a academia foram intuições e afetos, aliados ao desejo de avançar, estruturar ideias e pensamentos que vieram à tona na minha prática profissional. O que me faz continuar nesse percurso é ainda me sentir instigada a compreender *a complexidade movediça da realidade* com a qual me deparo. As questões que continuam a aflorar são como desdobramentos contínuos e que vou 'coleccionando', como que numa empreitada *artística etnográfica*, à medida que vão fazendo algum sentido, mesmo que tangenciando, num *corpus* de relações que envolve - em diferentes intensidades e misturas - intuições, afetos, teorias e pensamentos agregados de outros campos. Não há um movimento em busca de exatidão - assumindo a impossibilidade desta -, mas de compreensão, de abrir janelas. Com o aval da antropologia interpretativa de Geertz, de se construir uma teia de significações:

A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm base mais tremula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. Mas essa é que é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas (GEERTZ, 2008, p. 20).

É com parte dos seus estudos de interpretação cultural que faço uma cartografia do meu percurso. Ao situar a briga de galos "à parte no curso ordinário da vida, que a ergue do reino dos assuntos práticos cotidianos e a cerca com uma aura de importância maior", Geertz (1989, p.321) se vale dela como um "comentário metassocial" sobre as relações sociais balinesa, utilizando-a para guiar sua interpretação pelos 'olhos' dos seus atores. Assim, todo o corpo de observações que traça se configura como "uma leitura balinesa da experiência balinesa, uma estória(*sic*) sobre eles que eles contam a si mesmos" (p.321).

Para o antropólogo, esse processo de pesquisa é "engajar-se numa espécie de reenfoque metafórico de caso próprio [...] [em] um paralelo geral da penetração de um texto literário". E, ao desenvolver o seu argumento sobre seus procedimentos de estudo, sintetiza a questão: "que é que se aprende sobre tais princípios examinando a cultura como uma reunião de textos?". No caso da briga de galos, o 'olhar' para as emoções que ela envolve traz à tona indícios importantes de como essas constroem a sociedade, reúnem seus indivíduos (GEERTZ, 1989, p. 317).

Geertz cita Northorp Frye, que recorre a *Poética*, de Aristóteles, para reafirmar a importância das "experiências variadas da vida cotidiana":

Nossas impressões sobre a vida humana são colhidas uma a uma e permanecem, para a maioria de nós, frouxas e desorganizadas. Entretanto, encontramos constantemente na literatura, coisas que subitamente coordenam e trazem a foco uma grande quantidade dessas impressões, e isso é parte daquilo que Aristóteles queria dizer com o acontecimento humano típico ou universal (FRYE, *apud* GEERTZ, 1989, p.318).

Ao se valer dessas ideias para basear o uso investigativo que faz com e nas brigas de galos balinesas, Geertz relaciona estas com um "acontecimento humano paradigmático". Isso porque, a partir de recorrentes observações, se familiariza com elas que, por sua vez, permitem aos seus atores "verificar a dimensão de sua própria subjetividade". Um raciocínio que ele expande para o campo da arte, seja através de um ouvinte de um quarteto de cordas ou um observador de uma natureza morta, "agentes positivos na criação e manutenção da sensibilidade". Nesse processo, conclui

o antropólogo: "colorindo a experiência com a luz que elas projetam [...] é que as artes desempenham o seu papel, como artes, na vida social".

O percurso da pesquisa realizada não tem um caminho principal de acesso, como sinaliza a enCadernação, principalmente nos volumes privados de números. Ainda em diálogo com a concepção do antropólogo, "pode-se movimentar por entre as formas em busca de unidades maiores ou contrastes informativos".

Este é o eixo da cartografia proposta: um levantamento de significados culturais a partir de observações sistematizadas por intenções objetivas ou mesmo difusas - estas captadas e capturadas pela intuição aguçada pelas leituras e o foco de interesse - a fim de aprofundar a discussão, sem a intenção de torná-la a única. Os textos culturais, usando a terminologia de Geertz (1989), são índices mas para trazer à tona significações importantes como suporte para a construção de uma cartografia *pré-sentida* no cotidiano do ensino/aprendizagem da Arte.

Não há uma preocupação em validar as percepções e os incômodos quantitativamente, mas sim a de legitimá-los, através de uma rede de relações em tessitura permanente, numa construção de fluxos ou *links* entre *insights/cotidiano/pensamento*. A dúvida - ou mais coerentemente - a problematização instaurada em uma sucessão de acontecimentos que me escapam à memória, tornam seu começo indefinível. Em um tempo não preciso em minhas lembranças, me senti parte de uma sociedade colonizada. Colonizada por *uma* cultura europeia ainda muito presente, mas difusa. Em minha geração, os Estados Unidos, com suas armas em guerra fria, assumiu a dianteira de modelo a ser seguido. Assim, por uma '*injunção aleatória*', considero como marco formal o curta de Marcos Magalhães, *Meow*, de 1981, catalogado como primeira referência norteadora.

Registro

No filme, um gato, na falta de leite, é 'convertido' a tomar Coca-Cola, um símbolo clássico do imperialismo dos Estados Unidos. O sabor do refrigerante, inicialmente estranho, torna-se palatável com a ajuda de uma mídia eficaz. Na sequência, o gato não quer mais saber do leite e abdica do miau, reclamando por comida com sonoros 'meows'.



Frame do curta *Meow*

Fonte: Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=meow> - Acesso em 03 de julho de 2013.

Mais do que pensar em termos de rigores ou precisões, assume-se a amplitude da questão - em reverberações de diferentes ordens em diferentes contextos - como um dado importante. E essa amplitude se traduz em um foco multifacetado, como se ensaiando, através de uma lente de uma máquina fotográfica, que opera, simultaneamente, em diversas dimensões de tempo e espaço, buscando no que poderia ser banal, mediado pela experiência pessoal, elementos que corroboram para sua evidência. São como notações para a construção de um texto, em diálogo intencional com os processos políticos alicerçados no colonialismo, hierarquização de saberes, nas diferenças não aceitas como de *iguais* e na pseudodemocratização do acesso à Arte.

Não por acaso, se apresenta uma cartografia *dobrada*. Uma de observações e registros traduzíveis em textos, a outra de imagens, não traduzível em palavras - a menos que se intente reduzi-la a mero instrumento, ignorando suas possíveis e imprescindíveis derivações - como por declinação ou inclinação. Se uma das cartografias estabelece um diálogo mais estreito com as teias de significação de Geertz - em constante movimento -, a outra se põe em relação à primeira, e também se amalgama a ela, não sem alguns paradoxos.

Sua concepção embaralha um percurso poético/artístico pessoal, de professora/artista/pesquisadora, em uma forma plástica elaborada sob a inspiração da imagística de Wagner, que questiona a representação, para ele *contaminada* por metáforas convencionalizadas, e do *pensamento por imagens* de Aby Warburg (Didi-HUBERMAN, 2013, p.383). Mas, mesmo com *referenciais distintos*, ambas estão traçadas pela busca de sentido nos detalhes triviais, nos quais emergem "sintomas recorrentes" que, segundo Didi-Huberman (pp. 47-48), se evidenciam na sobrevivência dos "múltiplos passados" de Edward B. Tylor.

Sobre a cartografia de imagens

Aby Warburg, como historiador da arte, foi pioneiro no uso de imagens em suas aulas e palestras (BARTOLOMEU, 2009). Mas, mais significativo que isso é a sua concepção de imagem. Ele a utiliza, como ressalta Bartolomeu, que se vale das análises de Giorgio Agamben, não como "algo que ilustre o seu pensamento, mas que o provoca a sair de si mesmo, a partir" (p.118). E é esta a ideia que estrutura a escolha e a montagem, sempre em movimento, das imagens, sem qualquer intenção de colocá-las no campo da história da Arte.

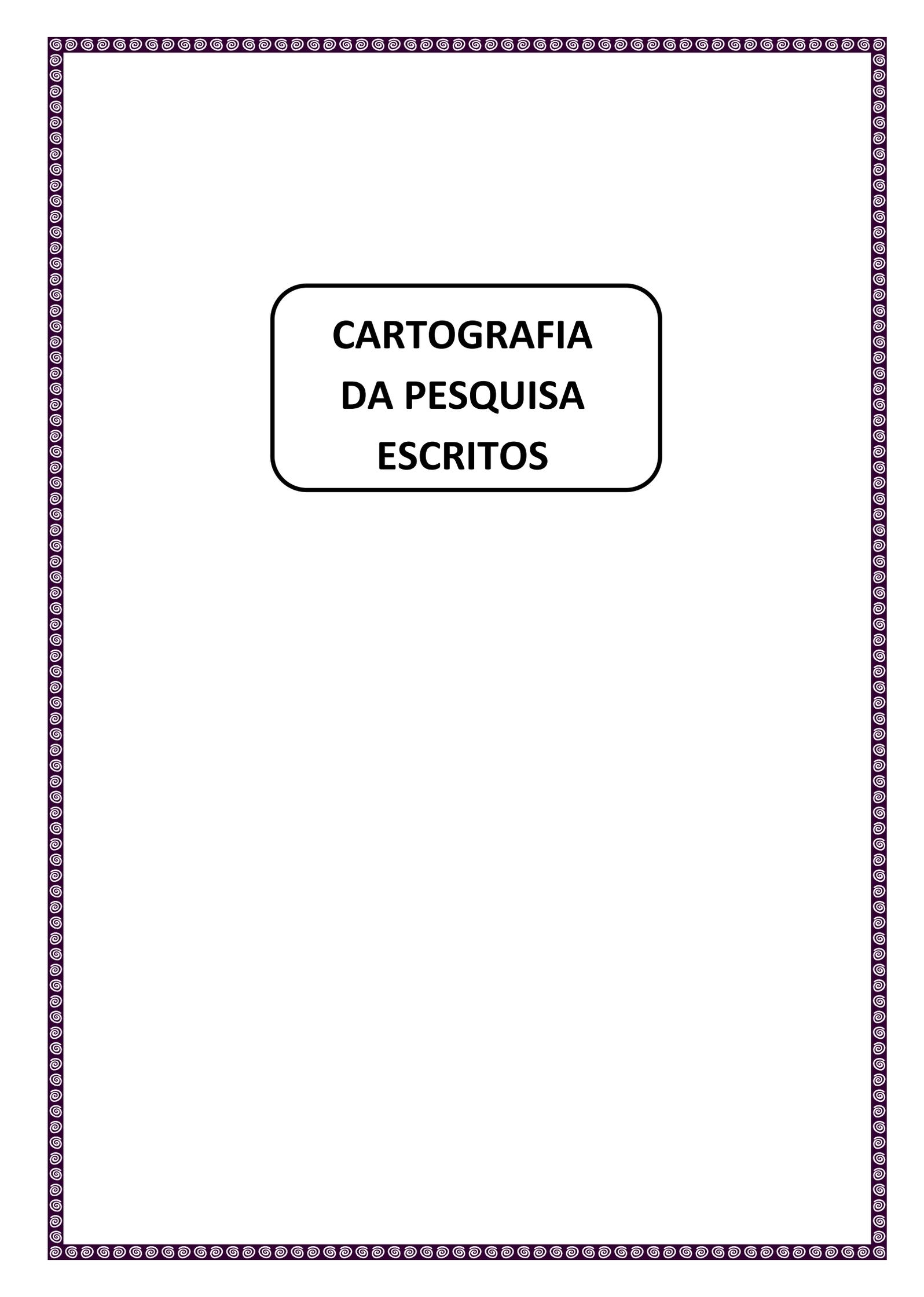
Uma das proposições emblemáticas de Warburg, o *Atlas - Mnemosyne* - também traz em sua concepção referências que dizem respeito à presentificação das imagens, dada a sua intencionalidade de relacioná-las como memórias, olhares, indícios de tensão - em oposição ou não. Algo próximo também do espírito enciclopédico que se revela em Glissant (2005), em que há uma provocação para comparações, interações, que emergem entre arquipélagos.

O *Atlas*, composto de pranchas com imagens montadas sobre um pano preto, é descrito por Seddon (2008, p.1062):

A partir de uma seleção de documentos dos mais variados, que iam da "alta" cultura, como reproduções de obras de arte, até a "baixa" cultura, como mapas, fotos de rituais, de objetos indígenas, etc., Warburg recolhe, tal qual um etnógrafo, elementos de variadas experiências vividas e/ou estudadas por ele do que ele entende por

história da arte a partir da realidade. Nesta montagem, cada pequeno elemento cobra um valor especial.

Na seleção e montagem da cartografia apresentada nesta tese não há, como na iconologia construída por Warburg, uma "significação das figuras [...] mas as relações que essas figuras mantêm entre si, em um dispositivo visual autônomo, irredutível à ordem do discurso" (MICHAUD *apud* SEDDON, 2008, p.1063). E se não se pretende uma equiparação ao *Atlas*, de Warburg, há um cotejamento implícito a este, mas também, e talvez mais significativa, uma evocação à imagem de uma sala de ex-votos das nossas igrejas católicas. Estruturado aqui com uma temporalidade distinta desses, a ideia é que as imagens "ao invés de retribuir o alcance de uma graça, [...] expressem apenas a vontade da realização de algo em futuro indefinido" (ANJOS, 2010 s/p).



**CARTOGRAFIA
DA PESQUISA
ESCRITOS**

**CARTOGRAFIA DA PESQUISA
ou arquipélagos**

*Que pode haver de mais belo
que um caminho? É o símbolo e a
imagem da vida ativa e variada*
George Sand

Registro

O repertório limitado é recorrente no ensino de Artes Visuais, assim como nos materiais didáticos e até mesmo nas bibliotecas de muitas escolas e instituições. Como interferir? Numa roda de conversa, em um dos encontros de formação de professores da rede municipal de Belo Horizonte, a discussão permeou a ampliação do repertório e do acesso facilitado a imagens através da web. Por que repetimos tanto? Mesmo quando os professores conhecem novos artistas, através de cursos em museus, por exemplo, quando voltam para a sala de aula retomam as mesmas referências.

Isso também foi um incômodo para a professora e pesquisadora Rejane Coutinho após uma pesquisa publicada¹ sobre o uso que os professores fizeram do material educativo que receberam após participarem de um programa institucional² que tem como um dos propósitos provocar os professores “a pensar a arte e seu ensino a partir de paradigmas contemporâneos”. A pesquisa demonstrou que, mesmo com o material em mãos, eles mantiveram a sua prática a “partir da sua formação de origem”. A conclusão de Coutinho (2006, s/p) traz indícios importantes:

a necessidade de o professor rever seu processo de formação, refletir sobre a origem de suas concepções de arte e de ensino de arte. Um movimento que pressupõe o engajamento voluntário do professor, ou seja, um compromisso do educador com seu autoconhecimento, com sua autoformação e autoreflexão.

¹ BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane e SALES, Heloísa Margarido. *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo:Edusp, 2005.

² *Diálogos e Reflexões com educadores*, desenvolvido pelo CCBB de São Paulo, pela equipe do **arteducação produções**, coordenado por Rejane Coutinho.

Em outras palavras, é o mesmo que diz Freire na introdução do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), ao reafirmar a importância da “responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”. Sem desconsiderar os “condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos”, ele ressalta a diferença entre sermos condicionados e determinados. Para Freire, um caminho fundamental nesse processo é enxergar a história como “tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro (...) é problemático ao e não inexorável” (FREIRE, 1996, p.11, grifos do autor).

Anotações

Como re-conhecer os condicionamentos culturais, artísticos a que estamos submetidos?

Essa limitação também atinge o professor /artista/pesquisador, uma vez que ele pode utilizar suas produções e ainda elaborar o seu próprio material didático?

Sobre as origens das nossas concepções de arte... Onde estão?

Há uma diversidade de concepções? Qual a origem de cada uma delas? Há interseções? Há diferentes para menos ou para mais?

Registro

Uma escola da rede particular de Belo Horizonte que tem como diferencial, em seu discurso, o incentivo e o investimento em Arte. Uma das coordenadoras afirma que não tem tempo para visitar exposições por causa do ritmo de trabalho e, ao visitar o Museu do Louvre, em Paris, percebeu o tanto que a arte é importante para as crianças da escola onde trabalha, principalmente pelo fato de elas serem da classe média alta e certamente irão precisar desse tipo de conhecimento. Na biblioteca há poucos livros de arte, mas há um armário, em uma das salas, onde há diversas coleções e livros de história da arte. Há também um almoxarifado onde ficam os materiais de arte, mas a chave fica com uma funcionária e só é aberta em determinados horários. Os professores de Arte, quando precisam de algum material, devem preencher um formulário com pelo menos dois dias de antecedência. A exceção é durante o período da exposição dos trabalhos dos alunos para os pais.

Anotações

Trabalho de consultoria para o professor de Arte.

Quem precisa mesmo de consultoria?.

Arte também dá status...

Será que as obras do Louvre afectam a todos?

Será que é possível sair de lá imune? Por onde passam os encantamentos?.

O Louvre guarda um acervo... Na escola os livros também estão protegidos, bem guardados, em alguns momentos, e inacessíveis...

(2007)

Registro

Arthur Bispo do Rosário, legitimado como artista, com suas obras circulando por importantes museus do Brasil e do mundo. Morreu e não foi enterrado com o manto que fez para 'ver Deus', e que virou peça de museu.

Anotações

Polêmica em sala de aula.

Por que não respeitaram sua vontade?

Deixou de ser gente para ser objeto?

A intencionalidade cabe a quem o 'descobriu'?

(2011)

Registro

Escola de Belas Artes, na defesa de uma tese de Doutorado, um apontamento do doutorando. Estamos numa escola de Arte e não temos ateliês para os mestrandos e doutorandos. Na sua história, um professor recém-chegado da França, ao não conseguir se fazer entender com a clareza que alguns alunos demandavam, finalizou: "Não há como pensar arte em português".

Anotações

Apropriação de incômodos alheios.

Incômodos coletivos? Como socializar?

Paradoxos – Arte não é para ser codificada em idiomas, línguas – Não é linguagem.

Arte tem nacionalidade(s)? Se não passa pela França não acontece???

A imagem tem nacionalidade?

É universal? Quando? E a diversidade?

Em nome da sua 'compreensão' é rebaixada em sua potência? A imagem é menos?

(2011)

Registro

Não há, nem como disciplina optativa, espaço para estudo da arte fora do eixo ocidental, tradicional, que se resume basicamente em Europa e Estados Unidos. Nada relacionado a países orientais, ao continente australiano, à África ou mesmo recortes que ofereçam outros pontos de vista, por conceitos ou por regiões geográficas, como América Central, do Sul ou Latina. Sobre Arte Popular e Indígena, apenas discussões esparsas, voltadas para o conceito de arte, ou seja, se podem ser classificadas como arte ou não. Apenas recentemente, em 2010, começou a ser oferecida, para os alunos da pós-graduação, uma disciplina abordando a Arte Contemporânea Africana.

Na década de 1990, as aulas de história da Arte Moderna eram ministradas através de uma sequência de slides, que reproduziam, literalmente, as obras e a cronologia que, na época, organizava o acervo do Museu de Arte Moderna de Nova York (Museum of Modern Art). Ou seja, as aulas repetiam o percurso proposto pela instituição aos seus visitantes.

Anotações

O recorte do MoMA é a síntese de qual história? Há outras histórias possíveis? Isso é discutido, ou há apenas uma história?

Como quebrar esse círculo vicioso?

Com as possibilidades abertas pela web, mudou muita coisa?

Isso é considerado importante pelo corpo docente? Há espaço para escolhas?

Os alunos não conhecem muita coisa... O que os professores têm a ver com isso? Há vontade de mudar isso? Como? Por que os alunos não pressionam para uma abertura nessas abordagens? Pensam nessa possibilidade?

(1997 / 2011)

Registro

Pela primeira vez foi exibida uma coletânea de arte latino-americana no Palácio das Artes, em Belo Horizonte. A mostra Zoom Latino-americano – Coleção de Arte FEMSA - reuniu 42 obras de 40 artistas de onze países da América Latina, com curadoria de Rosa Maria Rodrigues Garza, gerente do programa cultural da FEMSA (Fomento Econômico Mexicano), e Juan Dario Restrepo Figueiroa. Segundo o texto de divulgação do evento, a mostra teve como objetivo a democratização do acesso à arte. “além de possibilitar uma verdadeira diversidade cultural na América Latina”.

Entre os artistas, Diego Rivera, Fernando Botero, Frida Kahlo, Joaquim Torres García e Iberê Camargo. Ainda de acordo com a organização, a mostra foi montada fazendo uma analogia ao livro *América dia a dia. Diário de viagem*, da escritora francesa Simone de Beauvoir, pelo continente (sic). Segundo o curador convidado, Juan Dario Restrepo Figueiroa, a concepção foi baseada nas perguntas que Beauvoir fez ao visitar o Museu da Sociedade Histórica em los Álamos, Novo México:

[...] tão sedutoras, tão diferentes e semelhantes em sua diversidade, de sedução tão vazia, colocam em nosso coração uma espécie de fadiga. O que se guarda de uma viagem? O que nós levaremos que tenhamos feito verdadeiramente nosso? Por que razão observamos? Para que olhar?
(BEAUVOIR *apud* FIGUEIROA, 2012, s/p).

Anotações

Para a maioria dos belo-horizontinos foi uma oportunidade rara poder ver de perto obras de países vizinhos...

Os primeiros visitantes da mostra, que assinaram o livro de presença, foram alguns executivos da Coca-Cola...

A curadoria, feita por um colombiano e a gerente cultural da empresa, escolheu como mote um olhar francês... (Uma forma de legitimar? Uma garantia?)

A FEMSA, segundo o Jornal Folha de São Paulo, de 20 de janeiro de 2012, é a principal e maior engarrafadora dos produtos Coca-Cola do mundo. Além do México, está também na Colômbia, onde se instalou em 2010, e pretende expandir seus negócios no Brasil.

Muitas coincidências... Como usar isso, aproveitando a oportunidade para ver as obras e não deixar de lado outra oportunidade, a de um atravessamento de um olhar crítico? (2012)

Registro

Trata-se de uma escola da rede privada/religiosa de Belo Horizonte, fundada nos anos de 1940, que recebe boa parte dos alunos da elite econômica da capital. Tem salas ambientes para as aulas de Artes Visuais, com professores especializados que atuam na educação infantil e no ensino fundamental e médio. A biblioteca, onde sempre acontecem aulas e raramente fica vazia, tem como acervo de livros de Arte, as coleções Gênios da Pintura¹ e Pinacoteca Caras². Nas estantes nada sobre arte contemporânea e artistas brasileiros.

Anotações

Agregando dados levantados na época tentando localizar o uso desse material nas escolas. Em 2000, uma professora de Rondônia³ foi premiada pelo Ministério da Educação – Prêmio Incentivo à Educação Fundamental -, com um projeto com alunos

¹ Lançada pela Editora Abril, em fascículos, em 1967 e, mais tarde, vendidos encadernados em 8 volumes - Do Gótico à Renascença; Da Renascença ao Maneirismo; Do Maneirismo ao Barroco; Do Barroco ao Neoclassicismo; Do Romantismo ao Impressionismo; Do Impressionismo ao Pós-Impressionismo; Do Fauvismo ao Cubismo; Do Surrealismo ao Expressionismo.

² Lançamento da Editora Caras, em 1998, em 30 volumes com impressão em papel couché brilhante. Segundo divulgação da editora, foram escolhidos 29 artistas, que seriam os mais representativos da arte renascentista, barroca, rococó, maneirista, romântica, impressionista, expressionista, cubista e surrealista. Todos os artistas são europeus, exceto Cândido Portinari, abordado no fascículo nº 22.,

³ O projeto está disponível na íntegra no endereço: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Trab1.pdf> Acesso em: 10 out.2009.

da primeira etapa do ciclo básico. Na proposta, uma das intenções era conhecer a realidade de vida dos alunos. As aulas foram desenvolvidas a partir da coleção Caras, que conseguiu apesar da realidade de dificuldade de materiais. O projeto foi narrado a partir das obras de Leonardo Da Vinci, Pablo Picasso e Portinari, prometendo uma continuidade com Monet, Camille Pissaro, William Turner, Renoir, Van Gogh, Degas, Paul Klee, Rubbens, Delacroix, Kandinsky e Tarsila do Amaral. A última etapa do projeto era a entrevista com um pintor local, que não fica claro se foi concretizada. O nome do artista nem chegou a ser mencionado...

Os acervos das bibliotecas, espaços associados ao conhecimento, são sinalizadores importantes para perceber o lugar da Arte.

Quais são o significado e alcance dessas coleções? Com boa qualidade nas reproduções são ferramentas importantes, mas quando se configuram como a única opção...

Se essas coleções são legitimadas pelos discursos comerciais de venda – que anunciam as edições como a seleção dos artistas mais importantes – aparecem incômodos. São os mesmos 30 de quase sempre. Importantes, claro, mas...

E a diversidade?

(2009)

Escola pública da Região Oeste de Belo Horizonte. Projeto de assessoria pedagógica para construção coletiva do currículo de Artes Visuais com os três professores de Artes Visuais da instituição, a partir das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental – Arte – 3º Ciclo, da Prefeitura Municipal. Em um dos encontros, ao discutirmos sobre referências artísticas importantes, percebemos que os três abordavam praticamente os mesmos artistas.

Com esse dado, começamos a pensar o que queríamos e como diversificar as referências, buscando aproximá-las com a produção, os conceitos e as ideias que considerávamos fundamentais para o ensino de Artes Visuais. Não demorou muito e uma professora argumentou com convicção: - Meus alunos não podem sair da Escola sem saber quem foi Leonardo Da Vinci. Do raciocínio, tido como óbvio, veio a pergunta também óbvia: - Por quê? A professora respondeu imediatamente: - Porque sim. É um tipo de conhecimento que, se não tiverem, vão passar vergonha! Eles precisam ter cultura geral e é uma vergonha não saber quem foi o pintor de *Monalisa*.

A problematização veio na sequência, na tentativa de pensarmos por onde passam nossas escolhas quanto ao repertório a ser apresentado aos alunos, como coloca Barbosa (2007, p.6):

O contato com o código erudito, europeu e norte-americano branco, que está no topo da pretendida globalização, sozinho, não prepara o leitor multicultural, mas é necessário também o conhecimento de outros códigos, menos poderosos mas muito significativos para o entendimento do mundo, como os códigos da cultura africana, indígena, asiática, feminina, do cotidiano, do design, do homossexual etc.

Ou seja, se apresentarmos sempre um determinado recorte de obras e artistas, estaremos legitimando determinados conceitos e concepções de Arte, em detrimento da diversidade, como exemplifica Barbosa (2007, p.6) : “Excluir o popular é apresentar um conceito classista de Arte”.

Anotações

Conhecer a obra de Leonardo Da Vinci, assim como de qualquer outro nome legitimado como imprescindível, pode ser, de fato, importante, desde que contextualizado, com sentido.

Junto com as obras de Da Vinci, certamente está uma série de concepções sobre arte, que demanda contextualização e problematização, em diálogo com concepções contemporâneas. O que parece inquestionável merece um ponto de interrogação, que caminhe na direção contrária à de uma “posição conformista, que se baseie sempre em valores gerais absolutos”, como coloca Oiticica (1997, p.18).

Pensar no que parece óbvio, num processo de naturalização, de concordância a verdades postas é um caminho para a construção de uma posição crítica que, ainda segundo Oiticica, “implica em inevitáveis ambivalências; estar apto a julgar, julgar-se, optar, criar é estar apto a ambivalências, já que valores absolutos tendem a castrar quaisquer dessas liberdades” (OITICICA, 1997, p.18).

(2010)

Numa sala de aula da pós-graduação da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG, em uma discussão sobre educação popular, um dos alunos em meio a diversos questionamentos sobre o respeito aos saberes populares, disse uma pequena frase que incomodou: “Renoir¹ é um bem cultural que não pode ser negado!” Na explicação ficaram as reticências. Todos precisam conhecê-lo –“respeitando, evidentemente, a ideia e a compreensão” dos alunos - uma vez que é um “artista fenomenal”.

Na mesma escola, a professora Dra. Heloísa Buarque de Holanda², em sua palestra “Conhecimento e Inclusão Social: educação e literatura”, apresenta o Manifesto da Antropofagia Periférica, assinado por Sérgio Vaz, poeta e fundador, em 2000, da Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa)³ em São Paulo:



A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.

A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade.

Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula. Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção.

Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nasce da múltipla escolha.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer.

Da poesia periférica que brota na porta do bar.

Do teatro que não vem do “ter ou não ter...”.

Do cinema real que transmite ilusão.

¹ Pierre-Auguste Renoir, pintor francês do século XIX.

² Comemoração 40 Anos da Pós-Graduação, FAE/UFMG em 14/09/2011. Colóquio Conhecimento e Inclusão Social: diálogos com a educação.

³ Disponível em: <http://coleccionadordepedras.blogspot.com/search?q=manifesto> – Acesso em 18/11/2011

Das Artes Plásticas, que, de concreto, querem substituir os barracos de madeiras.

Da Dança que desafoga no lago dos cisnes.

Da Música que não embala os adormecidos.

Da Literatura das ruas despertando nas calçadas.

A Periferia unida, no centro de todas as coisas.

Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala.

Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala.

É preciso sugar da arte um novo tipo de artista: o artista-cidadão. Aquele que na sua arte não revoluciona o mundo, mas também não compactua com a mediocridade que imbeciliza um povo desprovido de oportunidades. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que, armado da verdade, por si só exercita a revolução.

Contra a arte domingueira que defeca em nossa sala e nos hipnotiza no colo da poltrona.

Contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para o acesso à produção cultural.

Contra reis e rainhas do castelo globalizado e quadril avantajado.

Contra o capital que ignora o interior a favor do exterior.

Miami pra eles ? “Me ame pra nós!”.

Contra os carrascos e as vítimas do sistema.

Contra os covardes e eruditos de aquário.

Contra o artista serviçal escravo da vaidade.

Contra os vampiros das verbas públicas e arte privada.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.

É TUDO NOSSO!

Anotações

O que é um bem cultural? Bem de quem? Há bens universais?

Quais bens culturais podem ser ‘negados’?

Pensar sobre a democratização do acesso...

Na seleção de conteúdos para o ensino de artes visuais, o que não pode ser ou não pode ser excluído? Com uma hora/aula por semana, quais seriam negados? Quais seriam privilegiados?

Onde entram os alunos e suas experiências?

(2011)

Uruguai/ Montevideu – julho de 2010 – Museo Torres García

Brasil/Porto Alegre – outubro de 2011 – 8ª Bienal do Mercosul Ensaio de Geopoética.

Uma aproximação com um artista ainda tão pouco presente, quase ausente, das referências utilizadas no ensino de Artes Visuais. Um apagamento que deixa sua obra à margem, quase desconhecido entre alunos e professores de Arte da educação básica. Em diferentes situações, como em sala de aula, encontros com professores, com estudantes de pedagogia, a pergunta objetiva foi: *Alguém aqui já ouviu falar de Torres García? Joaquín Torres García? Um escritor colombiano? Não, não é o Gabriel García Marquez. Trata-se de um artista, professor e também escritor Uruguaio. Uma de suas obras mais conhecidas é "América Invertida".* A apresentação da imagem cria uma aproximação. Muitos já viram o desenho em algum lugar, inclusive em pôsteres e camisetas.



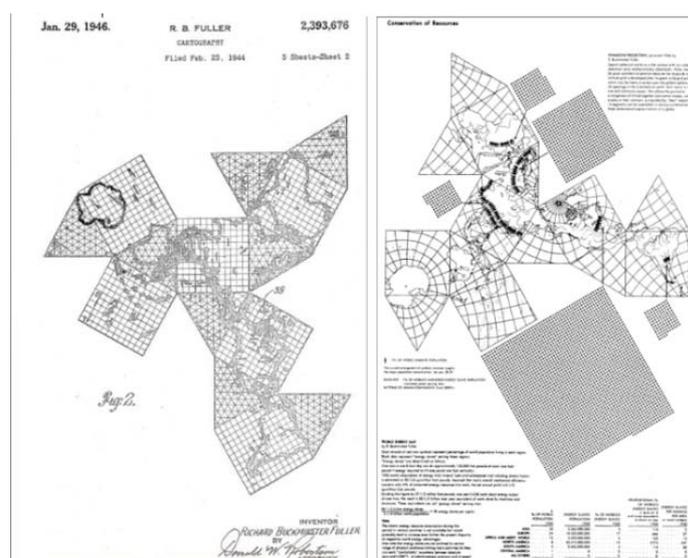
América Invertida (1943)

Fonte: Disponível em: http://www.torresgarcia.org.uy/index_1.html Acesso em 10 de out de 2011

E no museu uruguaio, o mapa sai do abstrato para dialogar com outro apagamento, a abstração dos mapas que estudamos as associações entre Norte e Sul, e a certeza da sua concretude. Certeza construída, mas questionada por Joaquín Torres García em sua obra. No livro *Universalismo Construtivo*, de 1941, ele escreve sobre o desenho:

pomos o mapa de cabeça pra baixo e então temos a justa ideia da nossa posição, e não como quer o resto do mundo. Em realidade nosso norte é o Sul, não deve existir mais norte para nós, senão como oposição ao sul. A ponta da América, desde agora, prolongando-se, assinala insistentemente ao Sul, nosso norte (*apud* FLÓ, 2011, p.217).

O mesmo desenho marcou fortemente a 8ª Bienal do Mercosul Ensaio de Geopoética, realizada entre 10 de setembro a 15 de novembro de 2011, em Porto Alegre (RS). No evento, que reuniu artistas a partir da “noção de território [...], a questão cartográfica” foi estratégica, “dado que um mapa é o espaço onde confluem o geográfico e o político” (ROCA, 2011, s/p). Nessa perspectiva, foram levantadas discussões históricas, como o Dymaxion Map, proposto, em 1946, pelo norte-americano Richard Buckminster Fuller: “um mapa-múndi inscrito em um cubo octaedro, que permitia romper com a ideia de norte/sul, acima/abaixo, que caracteriza a convenção cartográfica ocidental (pois se o universo é infinito e a terra é redonda, por que nós estamos abaixo?)” (ROCA, 2011, s/p).



Dymaxion Map

Fonte: Disponível em <http://bienalmercosul.art.br/blog/cartografico/dymaxion-3-2/> Acesso em 13 dez. 2011.

Isso foi três anos depois do “mapa manifesto” de Torres-García. Além disso, de acordo com Roca (2011), há ainda uma “incorreção ideologicamente viciada” que mantém como referência a Projeção de Mercator, um mapa do cartógrafo homônimo, desenhado em 1569 como guia para os navegadores, “uma representação incorreta do mundo, resultado da tentativa de reduzir uma superfície esférica às limitações de um plano”. Mesmo assim, em pleno século XXI, esse mapa ainda é usado. Segundo Roca (2011, s/p), como os

continentes do hemisfério sul são muito maiores em extensão, fica evidente que, se apresentados em o seu tamanho real, deixariam as potências coloniais da época, em especial as europeias, reduzidas simbolicamente à pequena extensão territorial que realmente têm. Portanto, o centro do mapa [...] foi deslocado para cima, fazendo com que América do Sul, África e Oceania ficassem reduzidas [...] e a Europa ganhasse algo de tamanho.

Como exemplo, ele cita o fato de a África e a Groelândia terem no mapa, aparentemente, a mesma área, quando a África é 14 vezes maior. O Brasil tem uma área cinco vezes maior do que a do Alaska, apesar de no mapa este parecer pouco maior do que aquele.



Mapa do cartógrafo alemão Arno Peters

Fonte: Disponível em <http://bionalmercosul.art.br/blog/cartografico/dymaxion-3-2/> Acesso em 13 dez. 2011.

No mapa, a aparente distorção é a tentativa de revisão da projeção de Mercator pelo cartógrafo alemão Arno Peters, em 1974. Segundo Roca (2011), apesar de a projeção de Peters também possuir erros de representação, “tem uma configuração geograficamente correta (e politicamente incômoda)”. A redução da Europa em contraste com o tamanho maior dos “continentes colonizados [...] gerou acalorados debates geopolíticos” acerca do “imperialismo cartográfico, implícito na forma tradicional de representar o mundo”. Mas não só ficou como estava. A Projeção de Mercator ganhou ainda mais ‘hegemonia’ desde 2005, quando o *Google Maps* incorporou como referência “uma variante da Projeção de Mercator” (ROCA, 2011, s/p).

Anotações

No livro *Arte na América Latina*, da inglesa Dawn Ades, que para muita gente se tornou ‘a referência’ de arte latino-americana, a obra de Torres Garcia é abordada como ‘bem-humorada geografia’. Fala em busca de identidade, mas não de colonialismo. No mesmo texto, a autora localiza a ‘pobreza’ do Terceiro Mundo em contraponto com a ‘tecnologia’ do Primeiro Mundo. O livro fala em expansão europeia, mas ignora a apropriação cultural, social, econômica...

(2010/2011)



Centro de Artesanato Mestre Noza
Foto da autora

Juazeiro do Norte, no Ceará, cidade do Centro de Artesanato Mestre Noza, onde artistas/artesãos trabalham, expõem e vendem suas obras, a maioria esculpidas em madeira. Há também cerâmica, objetos de metal e gravuras. Um dos artistas, que se apresenta como Das Velhas, mas assina Diomar Freitas Dantas, não hesita ao falar sobre o artista popular, aquele “que faz é o que nós fazemos aqui”. A arte é popular quando todo mundo pode ter, explica. Mas quem não faz não coloca a mão na massa, não é artista, em sua concepção. Outra condição é ser inteligente. “Se não for, nada feito”, diz.

Das Velhas, que ganhou o apelido dos clientes por causa das velhas em madeira que gosta de esculpir, tem resistência aos galeristas que, para ele, só querem ganhar em cima do artista. “Não gostam de arte. Gostam do dinheiro que conseguem vendendo as obras e tudo que compram vendem”, diz. Com obras em vários lugares do mundo, brinca com a ideia de curador: “Eles estudam para poder curar, mas não curam nada”. Mas acha que vale a pena estudar arte e conta que quase todos os dias ensina arte, quando conversa e mostra seu trabalho a quem visita o Centro de Artesanato Mestre Noza. Sobre a arte nas escolas vai direto ao assunto: “Imagina ateliês de arte popular nas escolas...” Sem se preocupar com escolas artísticas, admite que tem vontade de conhecer alguns artistas famosos “para saber se são pessoas legais ou se são bestas mesmo”.

O Centro de Artesanato Mestre Noza é um Ponto de Cultura, que várias crianças e jovens frequentam. Passam direto pelas obras, que se acumulam no pátio central e em cômodos fechados, rumo à sala onde ficam os computadores. Alguns se interessam pelo trabalho dos artistas, mas preferem ficar teclando a ver os artesãos/artistas produzindo suas obras. No computador podem acessar tudo o que querem, estão conectados com o mundo.

Ali, naquele lugar, os artistas são pobres. Para alguns, isso os classifica como artesãos. Se ganharem dinheiro, passam a ser artistas mesmo. Essa é a diferença. A colocação de Gasché (2005, p.1) sintetiza as tensões:

Pero la expresión "mundo global", afirmada con un sentido positivo que nos invita a adherir a todos, sólo evoca una cara de la realidad -las diversas relaciones de todos con todos en el mundo de hoy-, mas no dice nada de la naturaleza de estas relaciones, no quiere evocar ni la jerarquía, ni la desigualdad que caracterizan estas relaciones. Hablar positivamente de un "mundo global" es olvidar que las relaciones dentro de ello son relaciones de dominación/sumisión política, de desigualdad económica y de injusticia sociocultural .

Ao defender a educação intercultural, Gasché reclama a inclusão nos currículos de formação de professores dos conteúdos das sociedades e culturas orais, “cuya historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y aspiraciones no están escritas en ninguna parte, salvo, en ciertos casos- y, entonces, desde su propio punta de vista- en las publicaciones de los antropólogos” (GASCHÉ, 2005, p.4).

Os ateliês de artistas populares nas escolas sãoé uma proposta concreta. Arte popular é conteúdo de Arte? Quais são seus conhecimentos, seus procedimentos técnicos? Será que damos conta? A nossa formação nos possibilita conhecer, enxergar, a complexidade da produção artística popular? Ou melhor, das produções artísticas populares?

Onde fica e como se estabelece o diálogo de saberes?

No Centro de Artesanato Mestre Noza algumas questões se escancaram, como a arte como bem de consumo, a autoria, a relação entre pessoas (artista e público), o contraponto entre as belas artes e as artes populares, a diversidade, a colonização e questões contemporâneas da relação da arte com a vida...

(2011)

Registro

Século XXI, a concepção de Arte, para muita gente, é, exclusivamente, um quadro a óleo na parede. Em março de 2011, uma aluna recém-aprovada no vestibular da Escola de Belas Artes da UFMG responde à questão sobre o que esperava encontrar na sua graduação em Artes Visuais. No seu imaginário, “aulas de pintura - a óleo, figurativa, em telas que seriam ricamente emolduradas - e escultura em mármore – com aquelas ferramentas de esculpir (cinzel)”. Foi o que ficou como referência de suas aulas de Arte em sua formação escolar, em São Bernardo do Campo, numa cidade do interior de São Paulo. Encontrou tudo bem diferente, e “muito mais interessante” do que presumia, já tendo articulado com uma colega um grupo para desenvolver um projeto a partir das artes gráficas com a circulação de informações do que chamou de mundo underground em objetos, a fim de divulgar assuntos culturais a que a maioria das pessoas não tem acesso.

Como contraponto, na mesma turma, uma aluna da Escola de Arquitetura buscava disciplinas do curso de Artes Visuais pensando em experiências com intervenção urbana. Um desejo que havia sido despertado nas aulas de Arte do ensino fundamental e médio, em São Luís, no Maranhão, onde participou de aulas de arte contemporânea, com exercícios em ateliês. O estranhamento entre concepções tão distintas, em lugares tão distantes, foi imediato. As duas se mostraram surpresas ao ouvir os depoimentos uma

Anotações

O encontro das duas aconteceu em uma disciplina optativa, criada para ampliar as discussões sobre o Ensino de Artes Visuais, que envolveu estudantes de Arquitetura, Artes Visuais, Comunicação Social, Ciências da Informação, Design de Moda e Pedagogia. Com a proposição de uma construção coletiva da disciplina, baseada em Paulo Freire, o primeiro desafio foi levantar questões a partir das experiências pessoais com o ensino de Arte, para, em seguida, reverberá-las com outras pessoas.

Compartilhando interesses, pesquisamos a Arte Urbana e realizamos exercícios de intervenções artísticas em espaços públicos, elaborados com a ideia de provocar, em outras pessoas, uma experiência artística aliada a questionamentos sobre a arte e a sua efetiva presença no cotidiano escolar. Os “espantos” emergiram nos relatos pessoais de jovens que nunca tiveram aulas de Arte, outros que passaram por uma formação consistente, com experiências de criação, e ainda os que tiveram aulas focadas exclusivamente em modelos tradicionais e sem exercícios de pesquisa. A frase: “não temos a dimensão da falta que a Arte nos faz”, dita por um dos alunos, é uma síntese de todo o processo vivenciado e que nos levou à rua para, no espaço público, compartilhar a experiência com o ensino de Arte e as sequelas sociais/educacionais deixadas pela sonegação deste na educação básica.

(2011)



Soy loco por ti, 1997.

Reconstrução para mostra individual,
Centro de Arte Hélio Oiticica.
Cortesia Antonio Manuel.¹

A expressão América Latina - a despeito de ataques contundentes como o do crítico e atual curador do Museu de Arte de São Paulo (MASP) Teixeira Coelho, que repudia o nome como “conceito ideológico, errático e pegajoso”² - traz em seu uso, implicitamente, um viés político . Não por acaso, pois as ditaduras militares e a falta de liberdades políticas foram um significativo ponto de interseção entre países das Américas do Sul e Central, de origem latina, nas décadas de 1960 a 1980.

E, como imagem das duas Américas, a instalação de Antônio Manuel foi uma das obras que marcaram o Salão da Bússola, entre 5 de novembro e 5 de dezembro de 1969, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Promovido por uma empresa de propaganda que tinha a bússola como símbolo, foi uma reação dos artistas. O artista criou três ambientes com colchão, cheio de mato, revestido por um plástico transparente. No espaço que chamou Soy Loco por Ti, instalou um mapa, recortado na madeira e pintado de vermelho, visível ao se erguer o pano que o encobria. Com o apodrecimento da matéria orgânica do colchão, Antônio Manuel identificou seu trabalho como “uma obra viva” (*apud* CANEJO, 2006).

¹ Reprodução de: CANEJO, Cynthia Marie. *Gestos Efêmeros e Obras Tangíveis. A Trajetória de Antonio Manuel*. En publicação: Novos Estudos, no. 76. CEBRAP, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, Sao Paulo: Brasil. Novembro. 2006. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n76/15.pdf>
Acesso em 20 nov. 2011.

² Jornal Estado de São Paulo – Caderno Sabático – 22 de fevereiro de 2012, p. S8.

Segundo Albuquerque (2007, p.3), o Salão da Bússola ficou conhecido na época como Salão dos Etcéteras. Isso porque os artistas, ao inscreverem seus trabalhos, tiveram que categorizá-los em “gravura, pintura, escultura, desenho etc. Como várias criações não se encaixavam em nenhuma delas, muitos escolheram a categoria etcétera”. Em sua análise, ela aponta o Salão como um marco simbólico da diluição das categorias tradicionais das artes plásticas, que passou a incorporar ‘formatos’ como *performances*, instalações, livros de artista e vídeos.

Anotações

As bienais entram no currículo, mas o Salão da Bússola ficou esquecido.

Antônio Manuel e o *Salão da Bússola* não constam no livro de Dawn Ades, mas Matisse, Picasso, Braque, Seurat e Cézanne entram como referências que nortearam a “busca de raízes” dos artistas do modernismo na América Latina.

Aproximação Arte/Política.

Será que não seria pertinente a categoria "etcéteras" nos currículos das escolas de Arte?

Como essa diluição se reflete nos livros didáticos para a educação básica?

(2010)



ARQUIPÉLAGOS - cerâmica – gramado/alpiste – regador – anilina vermelha (2m x 1,2m)
Trabalho e foto da autora

Ponto de Partida

O pensamento arquipelágico é um pensamento disperso, ágil, prudente e em harmonia com a fragilidade e as ameaças do mundo atual. Ao contrário, o pensamento continental é um pensamento de potência. A Europa regeu o mundo com sistemas de pensamento. E o pensamento dos Estados Unidos é, claramente, um pensamento continental. Já o pensamento do resto dos continentes americanos é um pensamento arquipelágico, um pensamento do tremor que eclode em todos os horizontes e que nos afasta das imposições dos pensamentos de sistemas. O tremor é a qualidade mesma daquilo que se opõe ao brutal pensamento unívoco do eu contra o outro, ou do eu fora do outro, ou do eu acima do outro. [...] O pensamento arquipelágico caminha segundo redes que se atraem e que não abandonam longe do mundo nenhum dado do mundo. [...] O pensamento arquipelágico nunca é imperial. Quando se torna imperial é porque se continentalizou. [...] No lugar de uma geopolítica, eu me empenharia em construir uma 'geopoética'.

Édouard Glissant¹

¹GILROY, Paul; GLISSANT, Édouard. Atlântico Negro/Black Atlantic. In: OHANIAN, MELIK E ROYOUX, Jean-Christophe (orgs). *Cosmograms – Seven Minutes Before*. São Paulo: Kristale / 26ª Bienal de São Paulo, 2005.

ARQUIPÉLAGOS = ÉDOUARD GLISSANT [(Sainte-Marie, Martinica, 1928 – Paris, 2011) Antropólogo, filósofo, poeta, romancista e ensaísta. Ele chama de pensamento continental um pensamento uno, unificado, de sistema. Como contraponto, propõe o pensamento arquipélago, que pode ser conectado à ideia de comunidade/s, ambíguas e imprevisíveis. Ou seja, a importância da diversidade, considerando estruturas, a configuração das relações, alianças e ações compartilhadas, cooperativas.] + OBJETOS CERÂMICOS [De diferentes tamanhos, foram produzidos em Belo Horizonte, a partir de argilas de diferentes regiões do Brasil e da Europa] + GRAMA- ESMERALDA [(Zoysia japônica) De origem japonesa, é muito difundida no Brasil. Mesmo sendo resistente ao pisoteio, não deve ser utilizada em tráfego intenso. Multiplica-se pela divisão dos rizomas enraizados] + ALPISTE – [(Phalaris canariensis) Nativo das ilhas Canárias, do Oeste do Mediterrâneo e subespontâneo em várias partes do mundo, é o principal alimento para pássaros domésticos engaiolados, sendo também usado na alimentação humana. Há registros de que teria sido utilizado nos jardins da praça da Liberdade, quando os reis da Bélgica visitaram Belo Horizonte, em 1922. A praça havia sido reformada para receber os monarcas belgas, mas sem tempo suficiente para a grama crescer, optou-se por plantar, em seus jardins franceses, sementes de alpiste, que teriam germinado a tempo de formar um belo tapete verde] + PLACA DE MADEIRA + FIBRA DE COCO + TERRA ORGÂNICA + REGADOR METÁLICO RETRO + ÁGUA + ANILINA COMESTÍVEL “VERMELHO NATAL” .

(2011)



Growing Together

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=9E2B_yI8jrI - Acesso em: 15 março 2012

Em março de 2012 o vídeo assinado pela Comissão Europeia, responsável pela expansão da União Europeia, passou pelas redes sociais quase como um relâmpago. Mas deixou seus rastros de uma ideia de crescer juntos, mas nem tão juntos quanto diz o discurso verbal. Ainda disponível na internet, o vídeo mostra uma mulher branca ameaçada por sucessivos ataques de minorias étnicas na Europa. Todos aparecem lutando. O primeiro, um homem chinês, gritando *slogans* de *kung fu*; o segundo, um mestre de *kalaripayattu*, uma arte marcial do sul do estado indiano de Kerala; e o terceiro, um brasileiro desferindo golpes de capoeira. Sem acuar, a mulher se multiplica em muitas, cercando os três lutadores que desaparecem assim que as mulheres multiplicadas se transformam nas estrelas e no círculo da comunidade europeia. Ao final, a frase dá o tom da união: "Quanto mais formos, mais forte do que nós somos".

O artigo de Stephen Cave publicado no jornal Folha de São Paulo e que apresenta o último livro do cientista social Kenan Malik *Frutos Estranhos – Por Que os Dois Lados Estão Errados no Debate Racial*¹ - anuncia: “Está sendo preparado o funeral do multiculturalismo”². Segundo Cave, a discussão de Malik, baseada nas questões raciais, chama a atenção ao culto a um multiculturalismo que apregoa o que ele chama de “respeito equivocado pela diversidade” que reduz comunidades complexas a “uma marca, uma cor ou um credo”.

O próprio texto de Cave afirma que “os rumores sobre a morte do multiculturalismo são exagerados”. Mas o problema levantado por Malik serve como alerta às frequentes distorções dos conceitos que emergem a partir de questionamentos políticos, como a ocidentalização do mundo, e que são incorporados pelo mercado e *fagocitados*. Um processo de diluição dos seus conteúdos, alavancados como bandeiras que acenam para uma superficialidade não raramente romântica e desprovida de sentido crítico.

O radicalismo de Malik sinaliza para os efeitos perversos da transmutação de conceitos-chave, complexos em sua essência, como o multiculturalismo. No vídeo *Growing Together*, o discurso do multiculturalismo merece ser pensado por seus desvios, que aparecem a contragosto dos seus patrocinadores, pelo menos quando questionados. Ao jornal *The Guardian*³, ao explicar a retirada do vídeo, Stefano Sannino, então diretor geral da divisão de expansão, afirmou que o clipe não tinha a intenção de ser racista. Se desculpando a qualquer pessoa que possa ter entendido o vídeo como tal, da Comissão Europeia, defende que foram usados personagens típicos de artes marciais (*kung fu*, *kalaripayatt* e capoeira) demonstrando suas habilidades. Ao final, ainda de acordo com Sannino, tudo terminou bem, com todos os personagens mostrando seu respeito mútuo, em uma posição de paz e harmonia. Mas, depois desse final, há o epílogo, quando os mestres das lutas marciais desaparecem enquanto as estrelas da comunidade europeia continuam a brilhar.

¹ Texto editado originalmente no *Financial Times*. Tradução de Clara Allain, publicado no suplemento *Mais!* do jornal *Folha de São Paulo* - 20 de julho de 2008, p.6.

² *Strange Fruit - Why Both Sides Are Wrong in the Race Debate*, Oneworld Publications, ainda não editado no Brasil.

³ Disponível em: <http://www.theguardian.com/world/2012/mar/06/european-commission-criticised-racist-ad>
Acesso em 20 março 2013

Se você vir alguma coisa, diga alguma coisa. Essa frase está em todos os cantos de Nova York, como parte das ações antiterrorismo. Onde há gente circulando, há a frase, seja escrita em cartazes ou ressoando pelos alto-falantes. Paradoxalmente, as pessoas deixam muitas coisas nas ruas. Na maioria das regiões residenciais é comum encontrar objetos que as pessoas não querem mais, desde aparelhos de televisão, impressoras e móveis a roupas a peças de decoração ou utensílios domésticos. No caso dos eletrônicos, na maioria das vezes há um aviso se está ou não com algum defeito.

Essas duas 'referências culturais' estranhas para quem vive no Brasil, se comparadas, são desafios do mundo contemporâneo. Uma, o medo, traduzido no risco de um objeto sem dono deixado no espaço público ser um artefato explosivo ou coisa parecida. A outra, a possibilidade de reutilizar coisas de outras pessoas pode ser vista como um importante sentido do coletivo, como também do consumo excessivo.



Estação de Metrô de Nova York
Foto da autora

Desse encontro, decidi desenvolver minha pesquisa por uma via mais divertida e dialogando com esses estranhamentos. Produzi pouco mais de uma centena de pequenos objetos que chamei de *A Gift from Brazil* e, aos poucos, os fui esquecendo em diferentes lugares da cidade, nas ruas, nos parques, nos metrôs, em escolas, em galerias de arte e museus. Anexe ao objeto um cartão no qual eu me identificava e disponibilizava um *e-mail* para quem se interessasse a fazer um contato. No texto, eu me apresentava como artista e pesquisadora brasileira que estava querendo saber se as pessoas tinham alguma referência sobre as artes visuais brasileiras, através das escolas onde estudaram ou em qualquer outro lugar. Ao mesmo tempo, me oferecia para conversar com quem quisesse saber alguma coisa sobre o assunto.



I'm an artist and researcher from Brazil. I'd love to know if you are familiar with Brazilian visual art. Have you heard about it in your school, art classes, or elsewhere? If you are interested in finding more about it, please feel free to ask me.

Thanks a lot!
Juliana G. Macedo
agiftfrombrazil@gmail.com



Anotações

Dos pouco mais de cem objetos deixados pela cidade, recebi cinco respostas por *email*. Mas, antes delas, a primeira resposta foi sobre o meu olhar sobre aquela cidade. Após deixar o objeto sobre uma mesa em um parque de Manhattan, fiquei de longe observando para ver a reação das pessoas, quando uma senhora vestida com roupas sujas e rasgadas se interessou (Ops! Não havia pensado nessas pessoas, que existem também em Nova York. Apesar de estar atenta às diferenças, naquela empreitada havia deixado muita gente apagada do meu imaginário). Ela perguntou a um segurança que estava ao lado da mesa se poderia pegar aquilo. O homem olhou para o objeto, balançou os ombros e a senhora pegou o objeto e o guardou no bolso sem sequer olhar para o cartão. Passei, desde então, a perceber muito mais pessoas como aquela senhora perambulando pelas ruas de Nova York.

Quanto aos emails, a primeira resposta foi de um artista que, para poder sobreviver, precisou trabalhar em um escritório. Mas se dizia muito interessado em arte e que "adorou" encontrar o objeto, que fotografou e o devolveu à rua para que outra pessoa pudesse encontrá-lo. Ele me perguntou sobre a minha pesquisa e disse que o único artista brasileiro que conhecia era Cildo Meireles, com quem tivera contato através de uma exposição. Na escola, nunca havia ouvido falar nada sobre arte ou artistas do Brasil. Outra resposta foi de uma estudante que nunca sequer havia pensado no assunto antes do meu contato. Nunca havia estudado artistas de outras culturas, o que lamentou. Ela comentou ainda que, ao ler as questões que eu fizera, pensou na capoeira. O terceiro email, de um estudante universitário, foi direto: "estou lhe escrevendo para dizer que nunca tive qualquer experiência com a arte brasileira".

Outra resposta foi de um jovem artista que encontrou o objeto em uma pequena galeria no Bronx. Ele disse que tinha um amigo brasileiro que era artista e fez algumas perguntas sobre as condições de vida dos artistas brasileiros. Respondi com mais algumas perguntas, mas ficou nisso. A última resposta foi de uma professora de uma escola de idiomas, que disse apenas que havia encontrado o "bonito trabalho" e que o havia deixado na mesa do setor de segurança da escola. Tentei conversar mais um pouco, mas não tive resposta. (2012/2013)

Também sou americana. Do Brasil, da América do Sul, mas Americana. Uma pessoa que nasceu na Martinica é da América Central, mas também Americana. Uma pessoa que nasceu no México é da América do Norte, mas também Americana. Os Estados Unidos não são a América e nem os únicos Norte-Americanos, como também são conhecidos. Canadenses, mexicanos e estadunidenses são todos norte-americanos. Nos dicionário Houaiss (2009) há as seguintes acepções:

Americano

adjetivo e substantivo masculino

1relativo à América ou a qualquer país desse continente, ou o que é seu natural ou habitante;

2relativo aos E.U.A. ou o que é seu natural ou habitante; estadunidense, norte-americano, ianque;

3diz-se de ou qualquer das línguas indígenas do continente americano.

Norte-Americano

adjetivo e substantivo masculino

1relativo aos Estados Unidos da América, ou o que é seu natural ou habitante; americano-do-norte, estadunidense;

2relativo à América do Norte, ou o que é seu natural ou habitante.

Mesmo com o sinônimo legitimado em dicionários, pelos meios de comunicação e no senso comum, fica o incômodo, compartilhado com alguns autores, como Yúdice (2004). Contrário "a definir os cidadãos dos Estados Unidos como 'americanos'", argumentando que é uma "expropriação, por parte dos Estados Unidos" do nome de um continente inteiro, acredita que essa normalização:

demonstra ou o esquecimento da controvérsia hemisférica suscitada por essa arrogação, ou então, de um modo mais significativo, a crença consciente de que a contestação foi ganha e que eles são os únicos que podem, através da legitimação que o poder confere, usar esse nome, para expressar a crença de que "nós" [o autor é natural dos Estados Unidos] somos o baluarte da liberdade, da justiça e o futuro do mundo (YÚDICE,2004, p.496).

Um dado significativo é que no cotidiano de Nova York, por exemplo, América vira AméricaS ou ganha as extensões distintas - América do Sul, América do Norte e América Central - apenas em situações como exposições de povos nativos ou de arte popular. No Google esse dado confere. Entre as derivações sugeridas, com adjetivos dirigidos aos estadunidenses, a ressalva fica com povos americanos. Aí, sim, há gente das outras américas...



Anotações

Foi desse incômodo que nasceu a intervenção *Not For Sale* realizada no *Prospect Park*, no *Brooklyn*, em Nova York, durante dois momentos, em formatos diferentes. São 36 camisetas com as bandeiras de todos os países das três Américas. O nome foi um encontro entre a metáfora do poder do capital e a necessidade de esclarecer, principalmente para os sempre atentos fiscais - e às câmeras de monitoramento -, que não se tratava de venda de camisetas, uma vez que o comércio ambulante não autorizado é proibido. Mesmo assim, muita gente me perguntou o preço das blusas.

(2012/2013)

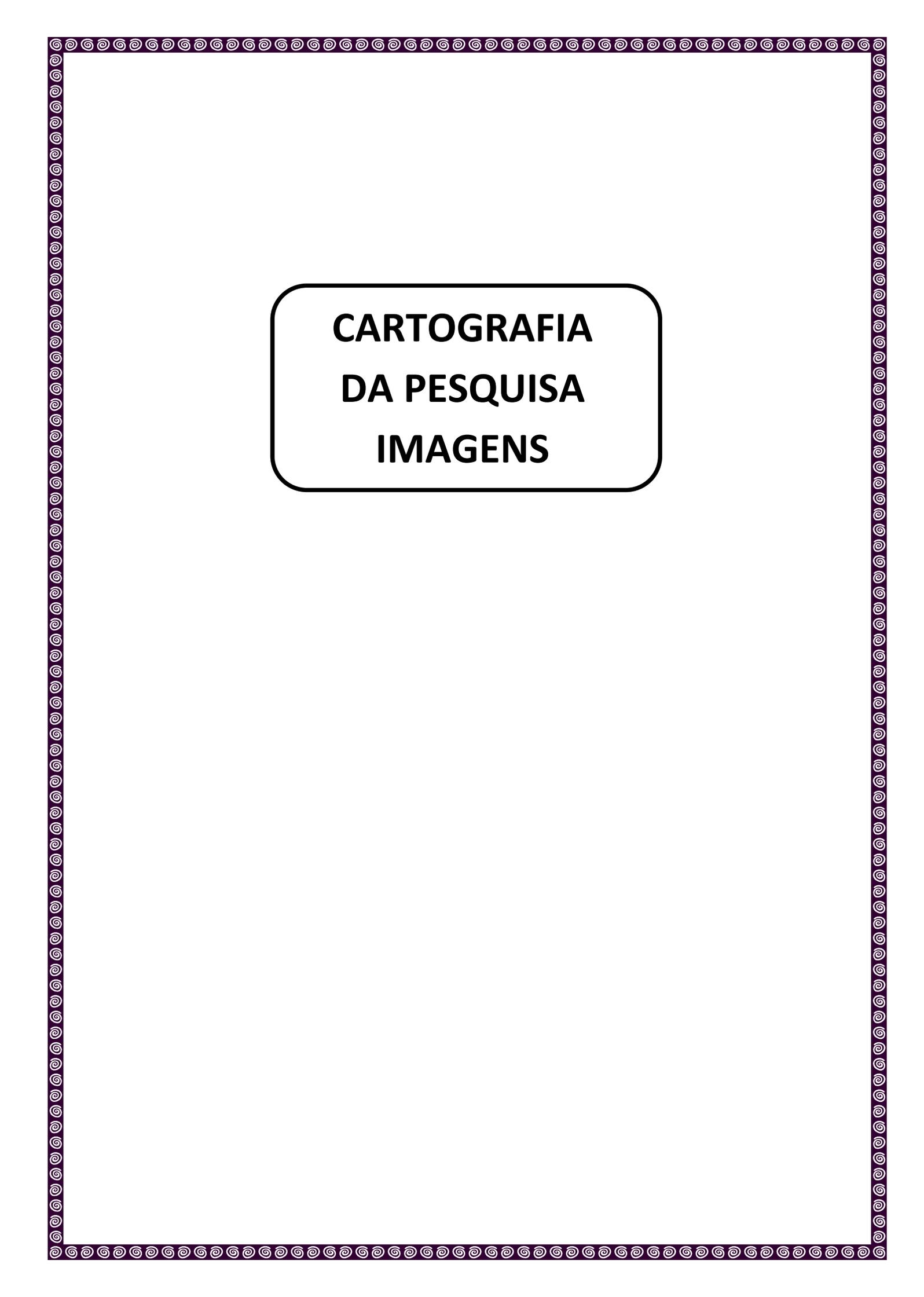


Not for sale

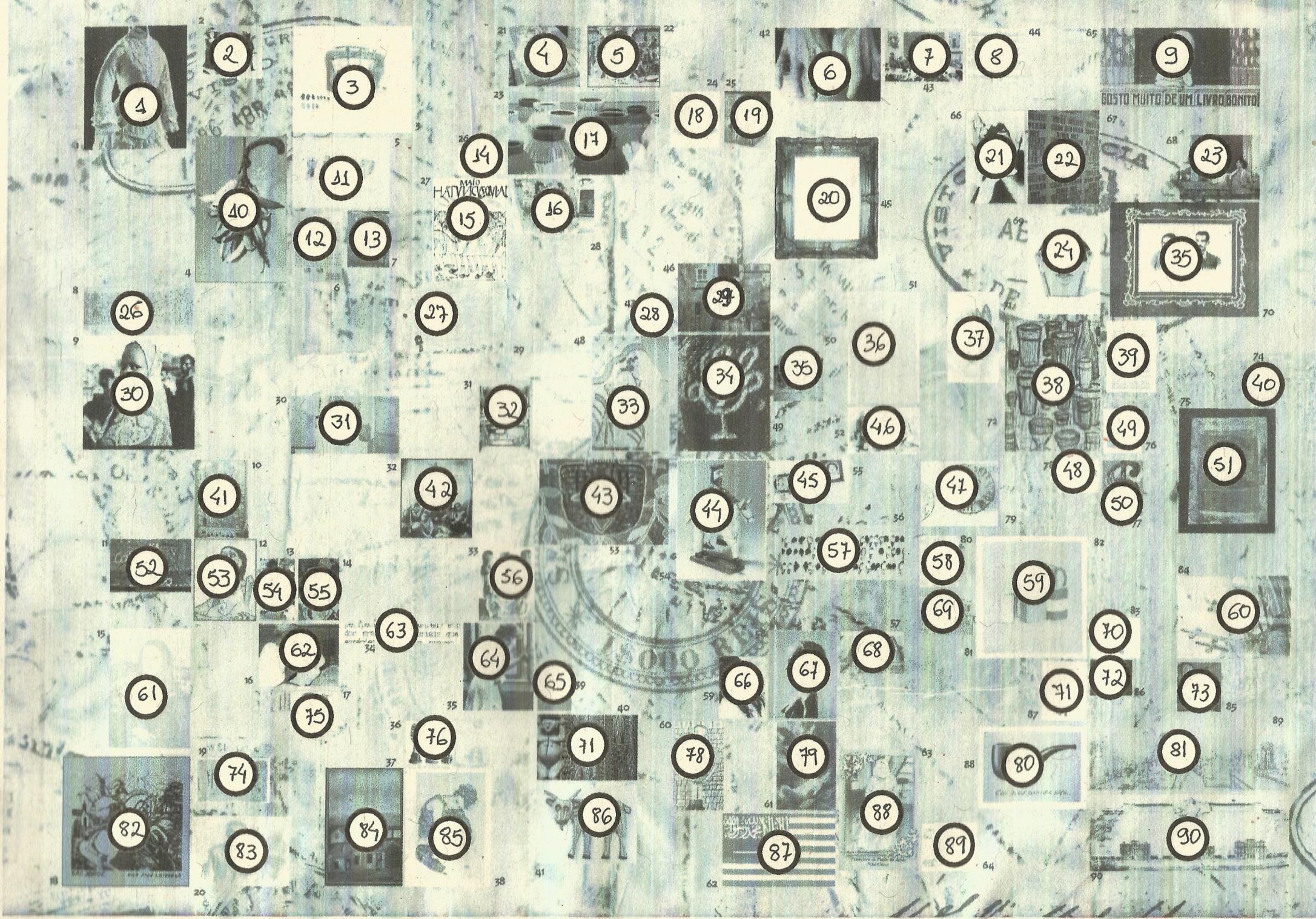
Fotos da autora



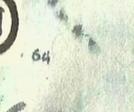
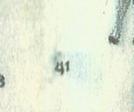
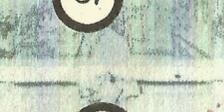
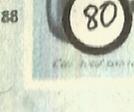
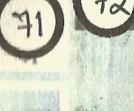
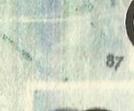
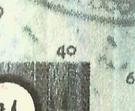
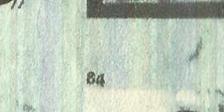
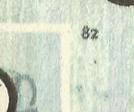
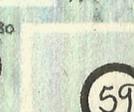
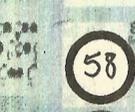
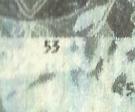
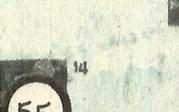
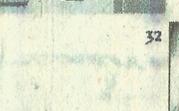
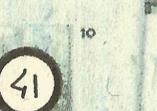
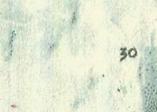
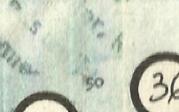
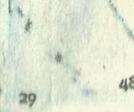
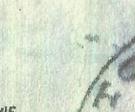
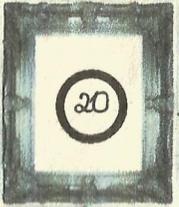
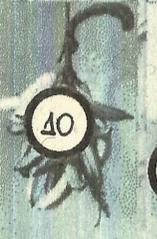
Not for sale
Fotos da autora



**CARTOGRAFIA
DA PESQUISA
IMAGENS**



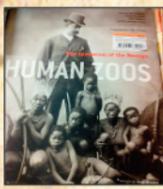
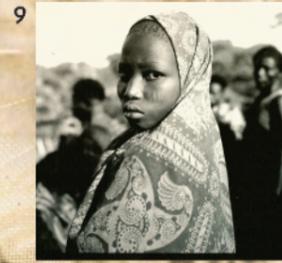
2



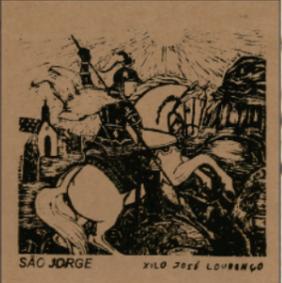
REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

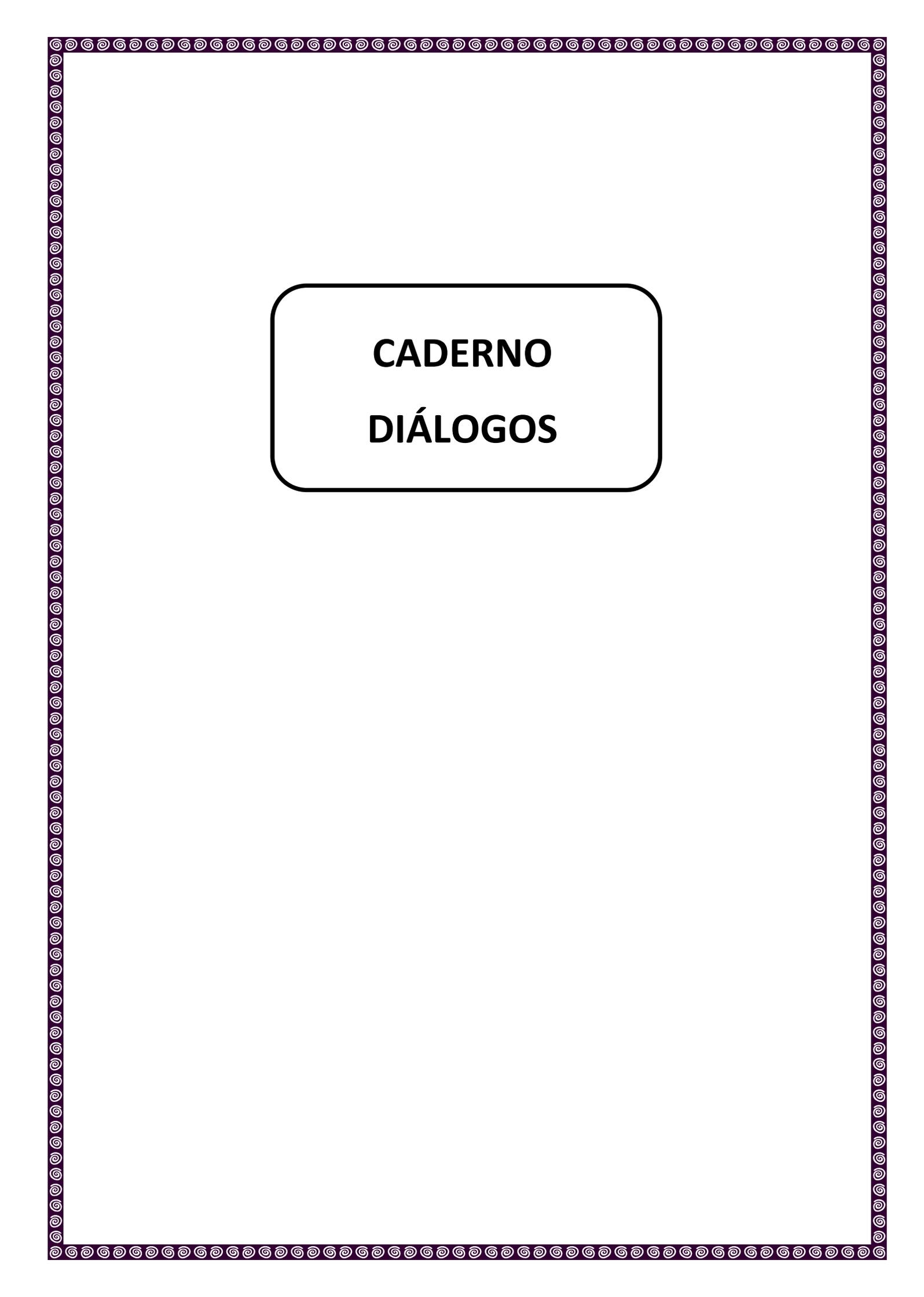
1.	Vestido de Noiva, Nebraska, 1881.
2.	Artesanato em lata, México, s/data.
3.	Imagem do catálogo da exposição <i>Coletar Suspende</i> , de Janaína Rodrigues, 2011.
4.	Capa de Livro - Registro: Juliana Gouthier Macedo, 2013.
5.	Joseph Band den Boogaerde Collection, Enghienles-Bains, França, 1916.
6.	Mãos - Foto: William Souza, 2003.
7.	Centro de Artesanato Mestre Noza - Foto: Juliana Gouthier Macedo, 2011.
8.	Pauta Musical encontrada na rua - Acervo Pessoal.
9.	Ilustração de U. della Latta - Leituras Escolares/Livro preliminar - Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1938.
10.	Plátanos amarillos (Bananas Amarelas), Francisco Manuel Oller Y Cestero, 1892.
11.	América Latina, Anna Bella Geiger, 1977.
12.	Xerox de material didático usado por uma professora, s/referência.
13.	Desenho coletivo com areias coloridas, Jovens do Projeto Querubins, 2000.
14.	Conjunto de 90 lápis, Coleção Comunicação, Museu Histórico Abilio Barreto, séc. XX.
15.	Imagem do Calendário Ritual, Waman Puma de Ayala (Felipe Guaman Poma de Ayala), 1612 -1615.
16.	Muros de Belo Horizonte - Foto: Eny Miranda, década de 1990.
17.	Vasos Coloridos, Ai Weiwei, 2007-2010.
18.	Fonte, Marcel Duchamp, 1917.
19.	Caixa bordada, feita de fibras naturais - Indígenas dos Grandes Lagos, Canadá, 1889 -1910.
20.	Moldura, s/referência.
21.	Diálogo de Mãos, Lygia Clark, 1966.
22.	Cartaz na rua de Medellín, Colômbia - Foto: Juliana Gouthier Macedo, 2011.
23.	O Violeiro, Almeida Júnior, 1899.
24.	Máscara, Ciça, 2011.
25.	Fotos de Família - Coleção Pessoal, s/data.
26.	O muro da frente da minha casa - Desenho com argila em voil, Juliana Gouthier Macedo, 2002.
27.	Desenho espelhado - Clara, 2005.
28.	Flor de lantejoulas - Bordado industrial sobre tecido, s/data.
29.	Detalhe de cenário de Fernando de Castro e Louis Moren , 2011.
30.	Convite exposição "O Olhar Viajante de Pierre Fatumbi Verger", 2005.
31.	S/Título - Instalação - vidro, silicone e voil, Juliana Gouthier Macedo, 2001.
32.	Ateliê - Juliana Gouthier Macedo, 2001.
33.	As duas damas, do Quarto das Damas, Museu de Atenas, 1500 A.C..
34.	Sem Título, Héctor Méndez Caratini, 1978.
35.	Damien Hirst Fazendo Pinturas de Pontos, Wu Yulu, 2010.
36.	Estudos de ilustração, 2001, Juliana Gouthier Macedo, s/data.
37.	Estudos de transferência de imagens, Juliana Gouthier Macedo, s/data.
38.	Exercícios de desenhos coletivos, Acervo Pessoal, 2003.
39.	Desenhos do Parangolé - Capa 4, Hélio Oiticica, 1965.
40.	Jogador de Futebol, Debu, séc. XX.
41.	Painel de Prata do Monastério, Dormição de Theotokos, Igreja Central de Hidra, Grécia, Autor desconhecido, séc. XVI.
42.	Capa de Livro, Registro : Juliana Gouthier Macedo, 2013.
43.	Detalhe de bordado Yorubá, Acervo do National Museum of African American History and Culture, Washington DC, s/data.
44.	Apóstolo São João, artista desconhecido, Guatemala, s/data

45.	Parede de casa, recorte de revista, s/referência.
46.	Detalhe de imagem do Acervo do National Museum of African American History and Culture, Washington DC, s/data.
47.	Detalhe de selo postal de 1787, Acervo Pessoal, s/data.
48.	Postal - Trabalho das crianças do Projeto Querubins, s/data.
49.	Anúnciação, Fra-Angelico, 1442-3.
50.	Dollar Sign, Andy Warhol, 1981.
51.	Cartão de Natal - Arte das Crianças do Projeto Querubins, 2000.
52.	Detalhe de imagem do Acervo do National Museum of African American History and Culture, Washington DC, s/data.
53.	Retrato de Mulher, Pablo Picasso, 1938.
54.	Zefa de Araçuaí - Foto: Márcia Gouthier, 1998.
55.	Tapeceira de Diamantina - Foto: Márcia Gouthier, 1998.
56.	Xilófagas Capilares entre nós, Tunga, 1984.
57.	Os pássaros, Eduardo Fonseca, 2009.
58.	Gráficos de pontos de crochê, s/referência.
59.	Natureza Morta, Giorgio Morandi, 1960.
60.	Nossa Senhora das Dores, Aleijadinho, séc. XVIII, Foto: Márcia Gouthier, 1999.
61.	Mona Lisa, Andy Warhol, 1979.
62.	Escultor- Foto: Márcia Gouthier, 1998.
63.	Detalhe de papel encontrado no chão de uma escola, s/referência.
64.	Postal antigo francês - Acervo Pessoal, s/data
65.	Desenho com Laranjas, Verônica, 2004.
66.	Índia Xavante - Foto: Maria Lúcia Veiga, 1986.
67.	Detalhe de Relicário Figura de Mulher, Gabão, artista desconhecido, 1918.
68.	Detalhe de altar de Igreja - Registro: Juliana Gouthier Macedo, 2006.
69.	Quadro do Sistema Métrico Decimal Olavo Freire - Francisco Alves e Cia., Rio de Janeiro
70.	Galo, detalhe de painel de decoração de festa - Acervo Pessoal, 1995.
71.	Terno de Feltro, Joseph Beuys, 1970.
72.	Vaso de flor sobre toalha de crochê, s/referência.
73.	Tonéis de Cachaça, s/referência.
74.	Cera de abelha em papel artesanal, Juliana Gouthier Macedo, 2001.
75.	Roda de fiar, Coleção Trabalho, Museu Histórico Abílio Barreto, Séc. XVIII/XIX.
76.	Objetos Rituais, Adel Souki, 1992-1993.
77.	Detalhe de postal do National Museum of African American History and Culture, Washington DC, s/data.
78.	Auto-retrato, Moisés, 2005.
79.	O Sacrifício de Isaac, Rembrandt, 1635.
80.	A Traição das Imagens, René Magritte, 1928-9.
81.	Bonfim, José Octavio Cavalcanti, 1994.
82.	São Jorge, José Lourenço, s/data.
83.	Fotos de Família - Acervo Pessoal, s/data.
84.	Sem Título, Amadeo Lorenzato, 1973.
85.	Mulher Sentada com Joelho Dobrado, Egon Schiele, 1917.
86.	Cabra, Gregorio Marzán, 1970.
87.	Estados Unidos da Arábia, Mark Napier, 2006.
88.	Santinho de Nhá Chica, com relíquia, s/data.
89.	Juguetes Transformables, esboços e modelos, Joaquín Torres García, 1917-19.
90.	Álbum da Comissão Construtora da Nova Capital - Secretaria de Estado, 1897.



perspetivas de um encontro emp dos prazeres sensoriais que sero as exstas um prazeres





**CADERNO
DIÁLOGOS**

No encontro planetário das culturas que vivenciamos como se fosse um caos, temos a impressão de ter ficado sem referências. Por toda a parte, para onde voltamos os olhos vemos catástrofe e agonia. Deixamos de ter esperanças em relação ao caos-mundo. Mas é porque ainda tentamos encontrar nesse caos-mundo uma ordem soberana que reconduziria uma vez mais a totalidade-mundo a uma unidade redutora. Tenhamos a força imaginária e utópica de conceber que ele não significa o caos apocalíptico dos fins de mundo. O caos é belo quando concebemos todos os seus elementos como igualmente necessários. No encontro das culturas do mundo, precisamos ter a força imaginária de conceber todas as culturas como agentes de unidade e diversidade libertadoras, ao mesmo tempo. É por isso que reclamo para todos o direito à opacidade. Não necessito mais "compreender" o outro, ou seja, reduzi-lo ao modelo de minha própria transparência, para viver com esse outro ou construir com ele.

Édouard Glissant

Ainda atuando como professora de Artes Visuais em ONGs, sentia a obrigação de oferecer aos meus alunos uma formação para além do fazer artístico. Carregava a preocupação de garantir àqueles jovens e crianças o acesso à história da arte, com incursões por seus principais movimentos, e aproximá-los daquele universo, através de contatos com artistas e visitas às exposições. Não me preocupava que eles guardassem nomes de obras, artistas ou movimentos, mas sempre tinha livros disponíveis, imagens para mostrar e provocações para fazer em diálogo com aqueles conhecimentos que eu não poderia negar a eles.

O princípio era que o conhecimento em Arte ao qual tive acesso, quase que exclusivamente no ensino superior, era fundamental para eles também. A ideia de partilha tinha como base a minha experiência pessoal, pois cada vez ficava mais claro o quanto teria sido importante para minha formação e para a maioria das pessoas uma aproximação mais estreita com a arte - em suas diversas expressões. Mas, paralelamente a essa certeza, sempre senti dificuldade, nos espaços onde atuei, em criar sentido para aquele ensino/aprendizagem de Arte que defendia.

De um lado, o desafio era o fato de que a maioria das pessoas das equipes de coordenação pedagógica tinha se formado sem uma aproximação efetiva com a Arte. Ou seja, se chegaram aonde chegaram sem a Arte, não era simples ver sentido em sua inserção mais efetiva nos currículos. Experiências isoladas ao longo da vida - a maioria traduzida em visitas a museus, exposições importantes ou a eventual participação em cursos ou oficinas de Arte - foram, para muitos, as oportunidades de reconhecer a Arte como um campo de conhecimento legítimo, talvez importante para a formação humana.

Por outro lado, numa educação voltada para o mercado de trabalho e com vistas para a capacitação dos alunos aos testes para o ingresso nas universidades, como enfrentar o desafio da *inutilidade* prescrita? Aulas de Arte passam a se justificar como atividades de relaxamento. Aí, sim, é um momento de 'não fazer nada sério', uma pausa entre os corridos tempos escolares e a exigência do esforço intelectual para dar conta de conteúdos cada vez mais abrangentes - sem entrar aqui no mérito do que isso venha a

significar. Esse discurso é antigo e recorrente, mas os argumentos em defesa da importância da Arte continuam atuando mais nesse patamar, do discurso. No cotidiano escolar, a Arte continua a não fazer muito sentido. A diferença que se vem notando é que os outros campos de conhecimento também estão se ressentindo de uma falta de sintonia crescente entre a escola e os alunos. A possibilidade de reprovação e a preocupação com os testes para o ingresso nas universidades têm sido os cada vez mais fracos alicerces.

Mais um lado da questão, que, por sua vez, se relaciona com os anteriores é o questionamento da estrutura curricular nos anos de 1990, quando, como sintetiza Lucíola Santos (2007, p.292)¹,

foram criticados os currículos disciplinares; a hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares; a hierarquização de disciplinas, no interior das propostas curriculares; as discriminações de classe, gênero e etnia presentes tanto nos currículos oficiais como nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

Nas ações desencadeadas por esses questionamentos, que também enfatizaram a importância da escola, via currículo e na sua própria prática pedagógica, "na formação das subjetividades dos alunos", constatou-se uma ênfase ao currículo integrado, pautado:

pela necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino (SANTOS, L., 2007, p292).

Essas mudanças refletiram na maior presença da Arte nas escolas, a reboque de instrumentos legais impulsionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

¹ Apesar da pertinência do artigo citado, o recorte utilizado aqui refere-se apenas à primeira parte proposta pela autora. Ressalte-se também que a apropriação de pressupostos relacionados à Arte - assumidamente deslocados do contexto geral do texto - foi uma *ação estratégica* por conter/revelar sutilezas de concepções acerca da Arte na escola que precisam ser (re)conhecidas e problematizadas.

(1997/1998), antecedidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996², que, em sua primeira redação, no segundo parágrafo do artigo 26, determinava que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”³.

Mas, seguindo a análise de Lucíola Santos, fica claro que esse caminho não deu conta de fazer uma revisão mais profunda na ideia de "conteúdos cognitivos", que se torna evidente quando a autora faz a distinção destes com as ações de "valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais". Essa dissociação também aparece na categorização genérica do campo, quando ela afirma que "Atividades (*sic*) de arte, envolvendo as artes plásticas, o teatro, a dança e a música, com ênfase na produção da cultura popular, começaram a ter maior espaço nos currículos escolares" (SANTOS, L., 2007, p.193).

A não compreensão da Arte como campo cognitivo se evidencia, pois, como uma das possíveis hipóteses à pergunta formulada pela autora: "Por que essas novas propostas, essa série de mudanças e de cursos tiveram tão pouco impacto nas escolas?" Se algumas escolas inseriram, meritoriamente, oficinas de arte para "transformar 'essa triste realidade pedagógica'" (p.293), o ônus veio através de um inchamento curricular. E, como desdobramento, apareceram as

queixas de que as *atividades* consideradas, até pouco tempo, como basicamente *escolares* (por exemplo, o ensino da leitura e da escrita, da matemática, da história, da geografia e das ciências) têm sido prejudicadas pela ampliação e multiplicação de conhecimentos, habilidades de diversas ordens e formas de comportamento, que foram assumidos como integrantes do currículo escolar (SANTOS, L., 2007, p.293, grifos meus).

Na discussão dos rumos da escola e dos currículos, que se aprofunda por diferentes caminhos e contextos ao longo do artigo, uma das perguntas postas por Lucíola

² Essa lei sofreu diversas alterações ao longo dos anos, sendo a mais recente pela Lei Ordinária nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

³ Texto alterado pela Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, para "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Santos - "Abre-se mão das novas atividades, das práticas lúdicas introduzidas nas escolas?" - traz implícita uma depreciação para a Arte. Vale ressaltar que o lúdico, em si, pode carregar uma potência epistemológica, em ações propostas com esta finalidade. Mas, no contexto apresentado, isso não fica evidenciado, o que conduz facilmente à possibilidade de cogitar a sua exclusão da escola.

Essa dicotomia é recorrente. Em diferentes versões, mas sempre com o mesmo sentido explícito, ouvi da direção ou da coordenação pedagógica em todas as escolas e ONGs nas quais atuei - como professora ou na formação dos professores - que, 'hoje em dia', as crianças e os jovens precisam de atividades lúdicas para relaxar um pouco ou para se sentirem mais atraídas para estudar, ou pelo menos frequentar a escola.

Essa associação é refutada por Pimentel (2006, p.240), que deixa claro que:

Repetir ou treinar habilidades que nada significam para a criança não promove, portanto, aprendizagem. Da mesma forma, atividades lúdicas só “para passar o tempo até que algo importante possa ser aprendido” ou “para relaxar das outras aulas” não dizem respeito às aulas de Arte.

Quanto ao caráter de prazer e alegria que se reconhece como possibilidade no campo da Arte, nenhum problema. Pelo contrário, se os professores conseguem fazer do ensino/aprendizagem de Arte um processo agradável para os estudantes, em vez de desvalorizados, mereciam servir de exemplo para outros profissionais da educação. Vale lembrar que em qualquer área isso é possível, e que o desafio de tornar o aprendizado prazeroso encontra adeptos em todas as disciplinas. É também um dos pilares do pensamento de Paulo Freire (1997, p.27):

Se estudar para nós não fosse quase sempre um *fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.

Mas deslocar a alegria e o prazer para o lugar de um dos fundamentos dos projetos pedagógicos, de todos os "conteúdos cognitivos", é apenas uma parte do processo. A clareza e a obviedade do discurso ainda encontram resistências significativas no cotidiano da escola. No caso da Arte, em vez de afetar a Escola, mostra-se muito mais afetada. Essa tensão não é de mão única, mas, enquanto, em seu espaço limitado, problematiza com suas ações e avanços, a estrutura escolar também se sucumbe a ela, num processo de 'escolarização' que se revela não só na educação básica quanto também no ensino superior.

O termo 'escolarização' sugere um pré-conceito em relação à escola e pode ser lido como tal, mas é usado aqui considerando um referente fechado em modelos tradicionais e em suas reminiscências que ainda conforma a maioria das instituições de ensino. E nessa escola formatada em padrões, que inclui desde a *transmissão* de conteúdos, grades curriculares - fechadas e organizadas em uma lógica de mercado - com sistemas de avaliação baseados na memorização de conteúdos impostos por uma tradição abstrata e inacessível a questionamentos e mudanças, a Arte não cabe.

Um dos sintomas dessa escolarização na Arte é a restrição deste campo de conhecimento à história da arte, ministrada muitas vezes por professores de História, o que indica uma opção 'historicizada'. Em outras palavras, desloca-se a Arte para outro campo, acreditando-se cumprir etapas burocráticas de um ensino (não necessariamente de aprendizagem) que tem como meta vencer conteúdos institucionalizados para diferentes objetivos, como, por exemplo, o ingresso nos cursos superiores.

Mas, em nome de preceitos legais, a *disciplina* entra nessas instituições e se estabelece, como uma coisa qualquer que usa o nome Arte. Esse processo de apagamento acaba, inclusive, gerando uma espécie de consenso até entre artistas e professores de Arte de que a 'educação artística' é um 'desserviço'. O termo se mantém desatualizado, assim como a concepção que carrega sobre ensino/aprendizagem de Arte, principalmente na educação básica. Esse preconceito enraizado e duradouro passa pela vivência que esses artistas e professores tiveram em 'aulas de Arte' em sua trajetória escolar, na maioria das vezes sem impacto ou proximidade com o que identificam como tal.

Para uma respirada - no ensino superior de Arte há diferenças substanciais, a começar pelo objetivo. Na educação básica, não se pretende formar artistas como nas escolas de Belas Artes ou Artes Visuais, mas sim possibilitar às crianças e aos jovens que tenham o acesso a uma formação que os introduza - mais formalmente, digamos - ao mundo como um todo, considerando as diferenças culturais. E neste *mundo como um todo* a Arte se configura, em diferentes dimensões, como uma das experiências mais significativas da existência humana, de relação e imaginação. Uma lógica que justifica a sua obrigatoriedade nos currículos.

Assim, quem busca as escolas superiores de Arte quer, pelo menos a princípio, estudar Arte - o que não significa que concorde com a estrutura curricular e os conteúdos oferecidos. Já no ensino fundamental e médio, o querer aparece em outra instância, na disponibilidade e no seu envolvimento de cada aluno com a disciplina, obrigatória, como as demais. Essa instância também diz respeito ao aluno da graduação, que tem, em muitas instituições, oportunidade de interferir mais decisivamente na escolha de boa parte das disciplinas que irá cursar.

Mas o envolvimento do ensino superior nessa discussão diz respeito a uma pontuação que se faz necessária ao ainda tímido avanço institucional que se tem em relação aos processos específicos da Arte. Não há, por exemplo, uma validação para imagem como se tem para o texto. A produção artística, para ser legitimada, precisa ser traduzida em texto, remetendo, com uma *natural artificialidade*, a construção de pensamentos imagéticos a formulários padronizados que, invariavelmente, obrigam a desvios de ideias e conceitos em nome de um argumento desenvolvido por outro caminho. É como se aos artistas coubessem apenas as legendas.

Um exemplo é abordado por Buti (2005), que, como docente do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, decidiu tentar apoio financeiro junto às agências de fomento à pesquisa acadêmica para participar de uma exposição internacional de gravura na França. Ao se deparar com formulários nos quais só lhe era possível preencher o campo OUTROS, optou por se informar melhor sobre como proceder via contato telefônico, quando ouviu que o tipo de auxílio que buscava "só era concedido para participação em simpósios e

reuniões científicas, com absoluta prioridade para as comunicações verbais" (p.89). A conversa não durou muito e Buti se deu por vencido ao escutar do funcionário que:

não haveria chance de ter [sua] solicitação atendida para apresentar obras de arte. Ainda se fosse um pôster, cujo local específico no formulário [ele] notara, poderia acalantar uma mínima esperança. Com Arte, nenhuma. [Foi] ainda informado de que muitos projetos em Artes eram contemplados, mas não a apresentação de obras (BUTI, 2005, p.90).

Esse paradoxo, que obriga a Arte a se encaixar "a um quadro conceitual que não é o seu", se relaciona diretamente com os desafios que um professor de Arte encontra nas instituições de educação básica, com o agravante de, na maioria das vezes, estar absolutamente sozinho como único docente da área e pela falta de possibilidade de apoio dos outros docentes, a quem têm sido sonegadas as experiências em arte. Ressalte-se aqui que há apoios de pessoas que passaram por experiências estéticas significativas, mas, como isso se deu fora do ambiente escolar, mantém-se nestas uma tendência a não conseguir construir a ponte necessária para entender a importância da Arte na educação formal. Indo ainda mais longe, há também as tensões que essa provoca por não ser um campo dócil. Ou seja, não se ajusta aos parâmetros *universalizados*, ou modelos escolares.

Voltando à Buti (2005, p.90), o desafio é cultural - numa cultura letrada e uma escola que reivindica para si o espaço referência desse letramento - e quase não se percebe "a presença do artista como produtor de conhecimento através da particularidade de seu pensamento visual, por meio de obras e/ou ações". Tudo a ver com os sinônimos que se evidenciam ao se imaginar uma pessoa letrada. Na Arte, a palavra é acolhida, como imagem em si, mas também como textos a serem lidos. São bem-vindos, mas nem por isso imprescindíveis. Essa assertiva ainda é quase uma *profanação acadêmica*, considerando um contexto em que a questão de Buti (2005, p.93) não parece superada: "**Todo** texto é **sempre** mais intelectual que **qualquer** manifestação visual?" (grifos do autor).

Reconhecendo esses desafios é possível compreender alguns dos pontos de estrangulamento que entram na composição do 'menos' no quesito de valor associado ao ensino/aprendizagem de Arte. Se na *nossa* cultura é dado como norma que o texto se sobrepõe à imagem, que a ciência é que distingue pensadores e capazes, não se justifica - diante de tantos desafios - investir na Arte. Se o mundo está povoado de imagens, e há uma percepção de que é preciso compreendê-las para não sucumbir ao poder que elas trazem, abre-se - paradoxalmente em nome da Arte - uma brecha para o seu estudo. Naturalmente, textualizadas, como instrumentos de comunicação potentes.

Não se nega aqui a possibilidade da imagem como texto, explicitamente intencional nas criações publicitárias, por exemplo. Há ainda o falar sobre a imagem, em relações especulativas. Mas, como coloca Dewey (2010, p.25, grifos meus), numa sociedade, na qual "as *necessidades da vida cotidiana* deram importância prática superior a uma modalidade de comunicação: a fala", esta se sobrepõe como a única, ou mais importante mediadora das mais diferentes expressões. "Infelizmente", pontua Dewey, "isso deu origem à impressão popular de que os significados expressos na arquitetura, na escultura, na pintura e na música podem ser traduzidos em palavras, com pouca ou nenhuma perda"(p.25).

Nesse quebra-cabeça, torna-se evidente um paradoxo construído culturalmente e que se consolidou como um instrumento potente para legitimar a Arte - ou melhor, o que se representa como Arte - em instituições educativas. Se "a ideia de que o artista não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico é absurda" para Dewey (2005, p.124), ele reconhece a origem dessa concepção:

Toda ideia que desconhece o papel necessário da inteligência na produção de obras de arte se baseia na identificação do pensamento com o uso de um tipo de material específico de signos verbais e palavras. Pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. Aliás, uma vez que é fácil manipular as palavras mecanicamente, a produção de uma obra de arte provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensamento que se dá entre os que orgulham de ser "intelectuais" (DEWEY, 2005, p.125).

Para ele, as "relações entre qualidades" inerentes ao trabalho do artista podem ser exemplificados no processo de criação quando este "tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir". Um caminho que se instaura por "uma das modalidades mais exigentes do pensamento", que se traduz em "apreender tais relações" (p.124).

Arte não é cultura/ Arte como cultura

"Quando a arte e a cultura se confundem, abrem-se brechas para um vale tudo que esvazia a cultura e esvazia a arte". Escrevi esta frase na minha dissertação de Mestrado e, desde então, ela se inscreveu para mim como uma incógnita, mas também como um emblema - como um nota dissonante. Na época, a afirmativa veio como uma resposta àqueles que consideravam a importância da Arte na educação mas, simultaneamente, usavam Arte e Cultura como sinônimos. E, decididamente, nunca me senti como "professora de Cultura" e tão pouco atuo na formação de "professores de Cultura".

A negativa entra assim como uma provocação para perceber algumas sutilezas no entendimento da Arte que ganham peso em alguns contextos educativos. A concepção de Geertz (1997, p.165) é importante como ponto de partida. Para ele,

a participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo.

Com esse norte, ao se pensar na "ausência da cultura nos currículos" questionada por Arroyo (2011, p.344) como uma consequência de se "separar cultura e conhecimento", fica como contradição o fato de a Arte ser um campo do conhecimento e, como tal, disciplina obrigatória - sem aqui entrar no mérito dos conteúdos trabalhados e como as escolas respondem a essa determinação legal. A questão colocada por Arroyo em relação à cultura tem um sentido muito mais amplo e carrega a dimensão política de uma escola afinada com as realidades sociais em que

está inserida. Mesmo assim, não deixa de ter em seu cerne um anacronismo em relação à Arte, ou mais precisamente em relação ao lugar da Arte.

Essa reflexão pode ser vista por diferentes ângulos. Por um lado, a colocação de Arroyo (2005, p.345) de que "a separação hierárquica entre os sujeitos produtores de conhecimento sério, científico e os sujeitos produtores de cultura; os setores populares produtores de cultura, não de conhecimentos científicos" tem muito a ver com o desafio da valorização da Arte nas escolas. Por outro, essa reivindicação dos conhecimentos populares não diz respeito apenas à Arte. Pelo contrário, traz à tona o desafio da discussão da concepção de Arte vinculada à da cultura como "sala de ópera", de Wagner (2010, p.54), que cria "uma imagem de controle, refinamento e "domesticação" do homem por ele mesmo".

Assim, "o olhar do amante da arte para uma pintura emoldurada" como uma "metáfora da postura do homem culto diante da cultura que ele descobria e queria compreender", como aponta Belting (2012, p.37), se configurou historicamente. Segundo ele, essa suposta superioridade da arte perdurou enquanto se manteve o "modelo de uma história da arte com lógica interna, que se descrevia a partir do estilo de época e de suas transformações" (p.34). Uma concepção universalizante - ocidental -, baseada na autonomia da arte, como se esta estivesse imune às "outras histórias" e, isto, para Belting, "não funciona mais". Com a pressão de "interesses regionais" e da inadequação do antigo enquadramento à dinâmica própria da arte o quadro mudou. "Quanto mais se desintegrava a unidade interna de uma história da arte autonomamente compreendida, tanto mais ela se dissolvia em todo o campo da cultura e da sociedade em que pudesse ser incluída" (BELTING, 2012, p.34). Um processo de relações mais complexas, para o qual o autor convoca uma teoria da imagem.

Com isso, mais do que nunca, se evidencia a aproximação da arte com a cultura. Mas, pensar a ideia de imagem não exclui a ideia de arte. Exclui a continuidade de uma concepção de arte fundada exclusivamente como uma invenção ocidental. O rompimento com a hegemonia ocidental (Europa e Estados Unidos) exige uma

reorientação no ensino/aprendizagem, que nesse processo se insere mais concretamente nas reivindicações da politização da cultura de Arroyo. Ou seja, não sucumbir à exclusividade da concepção ocidental de Arte. Esta fica como uma "herança cultural" significativa, mas ganha ainda mais "indisciplina" ao entrar em conexão com a teoria da imagem e abarcar produções artísticas que não se enquadram nos modelos instituídos.

Assumindo que não há como - e nem cabe a intenção de - fechar a arte em si mesma, ou de isolá-la do mundo, da vida, o que precisa se manter em disputa no território dos currículos é a importância da imaginação e da poesia na formação humana - como que buscando garantir a manutenção de um espaço que, muitas vezes, pode ser um porto seguro da errância vital da existência humana na educação formal.

Não que a arte, mesmo concebida como imagem, seja a única capaz de fomentar desvios, ou espantos, como diz Paulo Freire. Mas, também por sua inadequação a enquadramentos, é um espaço privilegiado para, por exemplo, o exercício da invenção. A arte é uma experiência que escancara a incompletude das escolas, e, indisciplinada, como a cultura definida por Arroyo (2011), estimula o seu imprescindível movimento em sua própria didática. Uma didática que se traduz em "provocar nos aprendizes a exigência de fazer por si mesmos e ser fiéis à própria singularidade e originalidade" (PAREYSON, 1993, p.150).

O desafio do texto

Essa potência da arte, que nos ajuda a lidar com a imprevisibilidade na nossa relação com a vida, com o mundo, "não mais empírica nem sistemática, mas poética" (GLISSANT, 2006, p.107) corre o risco de esmaecer quando se tenta discipliná-la. E um dos processos recorrentes é a sua conversão em texto que funciona como um escudo de proteção às suas possibilidades, como um dispositivo de controle para que a poética seja inserida em uma tradição de pensamento por linguagem de um mundo ocidentalizado. Ou seja, executa-se um processo de conversão que mina justamente a sua vitalidade.

Esse enquadramento impõe limites como as abordagens que priorizam a "arte como documento de uma época", não por sua constituição artística, mas na redução à sua temática ou argumentos. Essa textualização da arte acaba por colocar em evidência as produções *ilustrativas*, ou seja, como coloca Pareyson (1993, p.43), garantindo "às obras falhas (descritivas, narrativas) mais significatividade". São processos articulados para uma apreensão da poética por um tipo de pensamento que não é poético, que corrobora apenas para a manutenção de uma inteligibilidade à qual estamos acostumados, escapando às suas provocações não verbalizáveis.

Essa questão também é abordada por Wagner (2010) que, ao propor a invenção da cultura, evidencia os processos metafóricos que se estabelecem nas relações culturais. Para ele, "na terminologia dos que lidam com a metáfora, a linguagem pode ser ou o veículo, o controle ou o teor daquilo que é controlado" (p.170) . O seu pensamento parte de uma crítica à representação, por seu vínculo - mesmo sutil e por vezes encoberto - a parâmetros preestabelecidos.

[...] quando começamos a usar um tal constructo como uma "figura de linguagem" em contextos exteriores àqueles de sua expressão original, quando tornamos sua imagística uma parte de nossa imagística para dizer coisas em geral, ele se torna uma "maneira de dizer algo" convencionalmente reconhecida. (WAGNER, 2010,p.173)

Para esclarecer sua ideia de invenção, ou de como lidar com ela, ele traz à tona exemplos que se aproximam da sua concepção, mas sucumbem ao se basearem, em algum momento, em convenções. Um deles é a associação do conhecimento a partir do que ele chama de simulacro do que poderia ser invenção, que se vale de referências travestidas em metáforas, uma vez que estas advêm de um "conhecimento forjado em um âmbito pessoal por imitação de um conhecimento "enciclopédico" (isto é, convencional) mais amplamente sustentado" (WAGNER, 2010, p.20). No outro exemplo, que também abarca a constituição de significados através da metáfora, sua crítica parte de que esta "é construída com base em sensações compartilhadas - mediante uma espécie de "troca silenciosa" de penhores semiológicos". Assim , estaria

em conhecimentos privilegiados de 'iniciados' os 'segredos' para a compreensão das metáforas.

Admitindo uma radicalização na sua crítica a uma "ciência dos símbolos" - "tão pouco recomendável quanto outras tentativas quixotescas de declarar o indeclarável, como uma gramática de metáforas ou um dicionário absoluto" (p.23) - ele ressalta que seu interesse por estes não significa que "aspire a uma linguagem" mais eficaz do que eles próprios. Para Wagner (2010, p.23):

os símbolos e pessoas existem em uma relação de mediação mútua - eles são demônios que nos assediam assim como somos os que assediam eles -, e a questão de saber se "coletivizar" e diferenciar são afinal disposições simbólicas ou humanas se vê irremediavelmente enredada nas armadilhas da mediação.

Armadilhas que contrapõem ao que ele defende como "'imagística' - tal como o traçado da geometria semivisível que Cézanne introduziu em suas paisagens - que nos ajudaria a ver melhor a paisagem". Ainda esclarecendo sua concepção, questiona: "Terá este concerto para símbolos e percussão demasiadas notas, como uma vez foi dito **sobre** a música de Mozart?" A resposta imediata traz a clareza sobre os amortecimentos, intencionais ou não, que são desencadeados - com destaque nas expressões artísticas - com a sobrevalorização da representação ou da simbolização: "É certo que sim - e prefiro **ouvir** Mozart" (WAGNER, 2010, p.23, grifos meus)

Assim, no processo de ensino /aprendizagem de Arte, a relação direta com a produção artística se impõe como uma condição essencial. É nela que se pode trilhar pelo "implícito, que não é intelectualmente compreendido" (DEWEY, 2010, p.350) e que, por isso, pode nos parecer obscuro e vago.

Mas, na experiência original, ele não é identificado como o que é vago. É função da situação inteira, e não um elemento dela, como teria de ser para que apreendêssemos *como* vago. No crepúsculo, a penumbra é uma qualidade adorável do mundo inteiro. É sua manifestação apropriada. Só se torna um traço especializado e

incômodo quando impede a percepção nítida de algo em particular que queiramos discernir (DEWEY, 2010, p.35).

No contato mais estreito com a arte, esta provoca e acentua esta característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior que é o universo em que vivemos. Em outras palavras, "somos que apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos em nossas experiências comuns. Somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos" (DEWEY, 2010, p. 351)

Retomando o risco da convencionalização abordada por Wagner (2010) e que também se relaciona com um ensino/aprendizagem de Arte que se furta da experiência, vale a pena uma ressalva sobre uma concepção em que o reconhecimento de obras e artistas legitimados é 'passaporte' para o mundo da arte. Uma redução a informações pontuais que, mais uma vez, não envolve a fundamental experiência, uma vez que, como dados, não mobilizam o corpo, as emoções ou provocam impactos. Como compara Dewey (2010, p.135), "até o cão que late e abana o rabo alegremente ao ver seu dono voltar é mais plenamente vivo em sua acolhida ao amigo do que o ser humano que se contenta com o mero reconhecimento". Ou seja, carece de ser repensado um dos mitos em torno da arte como conhecimento, na medida em que se garantem pontos ao olhar do leigo que, ao bater o olho em determinada obra, sabe de que artista se trata.

Mas uma questão emerge: isso também não é reflexo de uma tessitura de aguçar a percepção e estimular prováveis relações desencadeadas no reconhecimento? Continuando com Dewey, ele diferencia a mera 'etiquetagem' como uma espécie de fim de linha, ou missão cumprida. Assim, por um lado, o reconhecimento meramente formal, como cumpridor de tarefas, reafirma a arte como mercadoria e, na relação rasteira, uma amostra. Por outro, o reconhecimento ganha força na medida em que pode marcar "o começo de um ato de percepção" que Dewey (2010, p.134) localiza como um momento que "procede por ondas que se estendem em série por todo organismo". Uma experiência complexa na qual a percepção é inteiramente perpassada pela emoção.

A percepção é um ato de saída de energia para receber, e não de retenção de energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos que mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela os domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para *absorver* (DEWEY, 2010, p. 136)

Outro aspecto importante abordado pelo autor diz respeito ao equívoco de considerar que a percepção estética é ocasional, fortuita, uma ideia que revela estruturas corrompidas no modo de se relacionar com a Arte. Se é claro para a maioria das pessoas que "enxergar através de um microscópio ou um telescópio, ou para ver uma paisagem tal como o geólogo a vê" demanda aprendizado, com a Arte não é diferente. Sua presença efetiva na escola demanda, pois, abordagens que desencadeiem no aluno um aguçamento de sua percepção que passa, como sintetiza Dewey (2010), pela criação da sua própria experiência.

É, pois, ir muito além do reconhecimento de uma pintura de Tarsila do Amaral, por exemplo, através de sua temática, analisar suas cores e associá-la a informações sobre o movimento ao qual se vincula ou se contrapõe etc. Não que esses elementos não devam ser discutidos, estudados e visualizados como exercícios de aproximação. O problema é que, muitas vezes, contenta-se com esses saberes deslocados do seu campo, 'escolarizados' e fechados em convenções institucionalizadas.

ENTRINCHEIRAMENTO CULTURAL

A proposição de questionar a ausência de referências da produção artística de países da América do Sul e Central no ensino/aprendizagem de Artes Visuais foi baseada, também, na perspectiva de romper com um currículo colonizado, essencialmente eurocêntrico e norte-americanizado. Uma ideia que se configurou como uma possibilidade concreta de avançar no objetivo de uma educação voltada para a construção de sujeitos críticos e capazes de atuar para uma efetiva transformação social – no caminho de uma sociedade mais humana e menos desigual. A crítica ao recorte curricular procede quando se percebe concretamente, por um lado, a ausência dessas referências e, por outro, um repertório repetitivo e restrito a um universo de possibilidades literalmente inesgotável. Mas, se não se justifica a manutenção desse modelo, também não se sustenta propor outro modelo. Ou seja, o conteúdo de Artes Visuais precisa ser repensado, sim, mas numa perspectiva em que não cabem recortes prévios ou preestabelecidos.

Se se pretende uma pedagogia crítica, a problematização dos apagamentos forjados numa sociedade marcada por uma história de colonizações se configura como uma demanda em processo de retroalimentação. Um moto-contínuo que se justifica na defesa que Boaventura Santos (2011) faz das “Epistemologias do Sul”, e que parte da injustiça cognitiva, “que funda e contamina todas as demais formas de injustiças que temos reconhecido na modernidade”, como a socioeconômica, a sexual e a racial, dentre outras. Para ele, não há pior injustiça que essa, porque é a injustiça entre conhecimentos. É a ideia de que existe um só conhecimento válido, advindo do Norte, como imperialista, em oposição, metafórica, ao Sul.

Las epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; [...] que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (SANTOS, B., 2011, p.16).

Boaventura Santos (2011) resume três premissas para que se possa caminhar nesse sentido. Uma delas é a de perceber que o mundo não se limita à sua compreensão pelo ponto de vista ocidental, o que deixa evidentes as possibilidades de transformação por processos distintos e mesmo ‘impensáveis’ para o modo de ver ocidental. Outra premissa apontada pelo autor é a da “diversidade infinita do mundo”, que perpassa modos de se relacionar – entre humanos e não humanos, com a natureza, “ou o que chamamos de natureza”. Possibilidades que envolvem também diferentes concepções de tempo – incluindo as noções de passado, presente e futuro – de organizações sociais e econômicas. A terceira premissa – nominada como tal apenas como sistematização, não envolvendo prioridades entre elas – é a ativação da grande diversidade sem que esta esteja vinculada a uma base teórica geral, universal. Ou seja, que se legitime, de fato, a possibilidade de coexistência de uma pluralidade infinita de conhecimentos, desvinculada da ideia de um universalismo que, supostamente, daria conta de todas as questões que emergem em diferentes contextos.

A proposta de Boaventura Santos, “profundamente histórica”, caminha pelas sociologias das *ausências* e das *emergências* como eixos norteadores do que ele chama de *trabalhos teórico-empíricos*. Essas sociologias são baseadas no presente, construído a partir de um passado incompleto, e no futuro, pautado em um presente desafiador, onde Boaventura Santos (2011, p.18) detecta as questões fundamentais a serem enfrentadas: os “bloqueos de la mente, la imaginación, la creatividad de la gente, etc.” Nesse sentido, ele defende a necessidade de ampliar o horizonte de inteligibilidades como pressuposto para se ampliar o horizonte de possibilidades. Um caminho possível “a través de dos procedimientos, que son la ecología de los saberes y la traducción intercultural [...], que surgen en un periodo de transición”.

No entanto, essa proposição demanda um diálogo com outras epistemologias, o que envolve confrontos, enfrentamentos, inclusive com o pensamento crítico eurocêntrico, como o da Escola de Frankfurt, que o autor analisa. Ele afirma ser importante pensar a partir de algumas diferenças essenciais entre as proposições críticas ao eurocentrismo

entre a Epistemologia do Sul – que “não quer ser uma escola” – e a Escola de Frankfurt, apesar de esta comparação ser um estudo ainda não terminado, por sua complexidade. Como contextualização, Boaventura Santos (2011, p.19) lembra que ambas as concepções partem da relação sujeito-objeto: “Para ambas tradiciones se trata de una relación de interioridad; toda la reflexión es autoreflexión, toda la transformación es autotransformación. De alguna manera, todo el pensamiento crítico, parte de ello”.

Em sua síntese, o autor aponta duas diferenças, fundamentais e imbricadas, entre as duas concepções. A primeira é a noção de autonomia do sujeito, que, para ele, na Escola de Frankfurt estaria baseada na negação da natureza, ou seja, o homem se humaniza no momento em que se distancia da natureza. Nas Epistemologias do Sul a autonomia do sujeito se vincula à autonomia das comunidades, que, por sua vez, se assumem como parte da natureza “de esa madre tierra, y en armonía con ella, como forma de sostenibilidad de la vida”. A outra diferença apontada por Boaventura Santos (2011, p.19) é a importância do colonialismo, não considerado pela escola alemã. “Precisamente con el colonialismo se eliminan las posibilidades de sociedad autónoma”.

Afirma ainda que as diferenças entre essas concepções se acentuam na identificação histórica. Recusando os gregos como uma representação do começo, destaca a influência que receberam dos africanos, árabes, persas, índios e chineses, lembrando que:

en realidad, la visión de los griegos como antepasados del universalismo europeo es una hecho muy reciente, desde mediados del siglo XIX; antes no se hablaba en esos términos. Ello comenzó cuando el nacionalismo imperial europeo se transformó en universalismo europeo... (SANTOS, B., 2011, p.20)

Esse universalismo europeu, segundo o autor, é, para a Escola de Frankfurt, o único, enquanto para as Epistemologias do Sul é um particularismo. Ele aponta como consequência dessa hegemonia europeia a origem de nacionalismos que classifica como reacionários. Ou seja, que se consideram superiores, distintos dos de resistência,

que exigem o reconhecimento de outros pontos de vista, modos de viver. Afirmando que seu trabalho está em processo, ressalta que sua crítica aos pensadores alemães parte de um estudo para a compreensão do que vem acontecendo no mundo e se constrói a partir de uma “gran admiración por lo que hicieron estos intelectuales en su tiempo” (p. 21), que encontraram na universalização europeia um caminho contra o então sectarismo de um nacionalismo emergente. E, explicitando o processo de construção das Epistemologias do Sul, argumenta que essas ideias não buscam instigar ações, mas se constituem como um aprendizado a partir da reflexão e do diálogo entre experiências de movimentos sociais e de emancipação.

Confrontando o ocidental

Um Ocidente com cara de mundo. Ou um mundo com cara de Ocidente. O que está fora do modelo, das referências não fica propriamente de fora, mesmo porque isso seria impossível no mundo contemporâneo. Fica nas beiradas, como *fantasmas* provocando ruídos e, em alguns casos, como que aguardando o carimbo no visto de entrada. Um visto que tem seus trâmites apagados e sua validade diluída entre concessões medidas em limites que não afetem as estruturas hegemônicas em suas bases. Postas como liberdades de escolha, tais concessões são meros coloridos determinados - em sua intensidade e extensão - por conveniências temporais e espaciais de regras estabelecidas por uma racionalidade *forjada em brancoS* e naturalizada como única. Mas não é.

E como ponte para clarificar esse entrincheiramento cultural imposto, antes de aproximá-lo das questões da Arte, vale um diálogo mais aprofundado com a reflexão desenvolvida por Boaventura Santos (2004), base para o que ele propõe como Epistemologia do Sul. Em sua crítica ao modelo de racionalidade universalizado e unificado, que, "segundo Libniz", chama de razão indolente, ele propõe uma razão cosmopolita, baseada em três caminhos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho da tradução. Também são três os seus pontos de partida:

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro expandir o futuro (SANTOS, B., 2004, p.779).

Como contraponto, via racionalidade cosmopolita, Boaventura Santos (2004) aposta no caminho oposto, expandindo o presente e contraindo o futuro. Uma alternativa que, segundo ele, se mostra como a única possibilidade para se "criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje". Ao sistematizar a sua concepção, ele defende, como já foi dito, uma sociologia das ausências para expandir o presente e, para contrair o futuro, a sociologia das emergências. Já o trabalho de tradução é um desafio de avançar na "inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis" sem apagar as diferenças.

Destrinchando a razão indolente, que se constitui e ganhou força na "consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, nas revoluções industriais e no desenvolvimento capitalista, no colonialismo e no imperialismo", Boaventura Santos (2004, p.780) aponta quatro componentes. São eles: a razão impotente, "aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria"; a razão arrogante, "que se imagina incondicionalmente livre"; a razão metonímica, "que se reivindica como a única forma de racionalidade" e a razão proléptica, "que não se aplica a pensar o futuro porque julga que sabe tudo a respeito dele".

Se a razão metonímica continuou em foco mesmo com a construção da ideia de multiculturalismo e a ideia linear de progresso subsiste apesar de a razão proléptica ter sido questionada por teorias como da complexidade e do caos, B. Santos considera que o caminho possível para uma necessária reestruturação dos conhecimentos tem que partir de uma mudança na razão. Ou seja, "é preciso desafiar a razão indolente" (SANTOS, B., 2004, p. 781).

Uma das imposições da razão metonímica, a dicotomia - "que combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia" - traz como fundamento a totalidade que se traduz em uma das partes que, vinculada à compreensão ocidental do mundo, funciona como referência para a outra. Isso fica evidente em exemplos como: arte erudita/arte popular, cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; branco/negro e por aí vai. A totalidade é evidente, adjetivada ou não.

O outro problema fundamental na razão metonímica apontado por Boaventura Santos (2004, p.785) é o tempo hierarquizado. Uma compreensão que, seguindo o exemplo posto pelo autor, se traduz pelo "olhar que vê numa pessoa cultivar a terra com uma enxada [e] não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno". Esse modo de perceber o tempo, que escamoteia a hierarquia de quem o define, acaba por apagar "a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo".

Para o autor, a dilatação do presente demanda a proliferação das totalidades, compreendidas, por sua vez, como diversas, heterogêneas. Ou seja, não há uma, mas várias totalidades capazes de coexistir simultaneamente. Com esse pressuposto, ele chega à sociologia das ausências, um procedimento para percebê-las e possibilitá-las presentes, reagindo ao processo produzido "sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irresistível". Para que possam emergir, Boaventura Santos localiza cinco lógicas de produção da não existência. Apesar de ele próprio resumi-las em ignorante, residual, inferior, local e improdutivo, determinadas por critérios que as colocam como inquestionáveis, vale a pena acompanhar com mais detalhes a sua proposição:

A **primeira lógica deriva da monocultura do saber** e do rigor do *saber* [...] [que] consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. [...] A **segunda lógica assenta na monocultura do tempo linear**, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos [...] e que na frente do tempo seguem os países centrais

do sistema mundial e com eles, os conhecimentos , as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. [...] A **terceira** é a **lógica da classificação social**, que assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias, [...] como a classificação racial e a classificação sexual [...]. A **quarta** [...] é a **lógica da escala dominante** [...] que na modernidade ocidental [...] aparece sob duas formas principais: o universal e o global.[...] As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global. Finalmente, **a quinta** [...] **a lógica produtivista** [...] que assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento econômico é um objectivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objectivo (SANTOS, B., pp.787,788, grifos meus).

Partindo dessas lógicas não é difícil imaginar a relação de um artista não branco em um mundo no qual as sociedades-modelo se configuram como "científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas". Em uma caracterização mais extensa, uma mulher que escolhe conscientemente atuar profissionalmente como artista, que trabalha com referências diferentes das canônicas ocidentais - inclusive das que muitas vezes se apresentam disfarçadas em *modelos alternativos*, que não se interessa pelas tecnologias contemporâneas e que, também por opção consciente, atua e aborda em um contexto específico é um protótipo da inexistência absoluta. E sua experiência desconsiderada é, sob o olhar de Boaventura Santos, desperdiçada em vez de respeitada como alternativa às experiências hegemônicas. Sem existir, vira passado em vez de se inserir como possibilidade de contribuir para ampliar o mundo e dilatar o presente.

Ao desafio de superar essas lógicas, que vão se reconformando pelas inevitáveis pressões contrárias, Boaventura Santos propõe uma reversão pelo que chama de *ecologia dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e de produtividade*. Um caminho de problematizar as imposições, ampliar contextos e relações, reconhecendo, em suma, que "a realidade não pode ser reduzida ao que existe" e que pode ser reinventada. Um exemplo desse caminho é o de abrir espaço para "diferenças iguais", excluindo hierarquias. Em outras palavras, sem possibilidades de *diferentes para menos*.

Mas, para além da problematização desses processos de planificação, alguns ainda sutis, outros nem tanto, Boaventura Santos propõe a imaginação epistemológica e a imaginação democrática, que recusam as lógicas da razão dominante, desestabilizável pela multiplicidade de relações que não cabem em qualquer concepção una. Se:

a imaginação epistemológica permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escolas de identificação, análise e avaliação das práticas, a democrática permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais, [ambas] tem uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva (SANTOS, B., 2004, p. 793).

Alterando os tempos

À "dilatação do presente" , em sua crítica à razão metonímica, Boaventura Santos acrescenta o reforço da "contração do futuro", que propõe através da crítica à razão proléptica. Uma operação que tem como estratégia contrapor a finitude à infinitude e, por conseguinte, requer maior atenção. "Contrair o futuro significa torná-lo escasso e, como tal, objeto de cuidado", sintetiza o sociólogo (2004) que insere esta estratégia na

sociologia das emergências [que] consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, B., 2004, p.794).

Um modo de ver que se relaciona com uma das bases do pensamento de Freire (1996), quando ele, ao contrapor o condicionamento ao determinismo, coloca o reconhecimento do inacabamento como possibilidade, de mudança, do devir. Uma concepção que Boaventura Santos agrega, como modo de ampliar o presente, o risco e a finitude. Ao lidar com o "que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar", o autor ressalta a importância da consciência do "horizonte limitado de possibilidades", como estratégia de se viver o presente como oportunidade, ampliando assim sua dimensão (SANTOS, B., 2004, p.795).

Para ele, a fugacidade do presente, associada a um futuro amplo e sem limites, coloca este como uma abstração distante. Assim, a possibilidade diz respeito a "um futuro concreto, sempre incerto e sempre em perigo" (SANTOS, B., 2004, p.796). E sintetiza: "cuidar do futuro é imperativo porque é impossível blindar a esperança contra a frustração, o advento contra o niilismo, a redenção contra o desastre, em suma, porque é impossível a esperança sem a eventualidade do caixão". Um processo que requer também o "inconformismo ante a uma carência", que "move-se no campo das expectativas [...] em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora" Um antídoto contra as expectativas modernas "grandiosas em abstrato, falsamente infinitas e universais"(B.SANTOS, 2004, p.797).

Se as ausências e emergências que o Boaventura Santos evidencia ajudam a abrir o mundo para além do Ocidente, fica a sensação de uma multiplicidade de arquipélagos (GLISSANT, 2005) e, por extensão, ou desdobramento, uma impossibilidade de lidar com eles sem, paradoxalmente, o apoio de uma "grande teoria". E, como recurso ao risco de (re)instauração da totalidade, Boaventura Santos (2004, p.802) defende o trabalho da tradução, "um procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo". Uma operação que requer a con-vivência consciente de diferentes saberes, de posições políticas e da emergência do inconformismo que, longe de regras preestabelecidas, se estabelece como "um trabalho transgressivo que, como o poeta nos ensinou, vai fazendo seu caminho caminhando" (SANTOS, B., 2004, p.808).

Nessa con-vivência um dos desafios está no "princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contato com quem" (SANTOS, B., 2004, p.809). Um processo de partilha de saberes e experiências que se entrelaçam - ou apenas se contactam - como argumentos, que podem se configurar como encontros possíveis e inexoravelmente instáveis, precários e desafiadores para qualquer construção coletiva.

As expectativas são as possibilidades de reinventar nossa experiência, confrontando com as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade de experiências [...]. A possibilidade de um mundo melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente (SANTOS, B., p.814).

Com a arte não é diferente

A sistematização proposta por Boaventura Santos tem interseções importantes com a discussão de Belting (2012) acerca da arte que, sem adjetivos - na maioria das vezes reducionistas - é subtendida como ocidental, que, por sua vez, se traduz em Europa e Estados Unidos. Como "quimera de uma cultural global" a arte universal ainda se mantém, mas não sem a contrapartida das hoje ainda minorias que "reclamam sua participação numa história da arte de identidade coletiva em que não se veem representadas" (BELTING, 2012, p.18), ou seja, onde subsiste a ficção da identidade no singular.

E nesse lugar, segundo Belting, onde a arte e a sua história se construíram e se institucionalizaram, não há mais possibilidade de vida - tomando este termo da forma mais ampla possível. Ao proclamar o fim da história da Arte, ele aponta objetivamente para o fim de um "modelo [...] com lógica interna, que se descrevia a partir do estilo de época e de suas transformações" (BELTING, 2012, p.34). Um modelo construído sobre um "pretensão universalismo", que considera como "um equívoco ocidental", e que impingia aos artistas "uma consciência histórica linear que lhes havia estrangido a continuar a escrevendo a história da arte no futuro e ao mesmo tempo a combatê-la descompromissadamente no presente" (p.34).

Um conceito importante na sua análise é o de enquadramento, que definiu como um modo de olhar e de apresentar a arte e a sua história ao mundo, e que não mais se impõe. Ou seja, criado e mantido como referência ao que já havia sido produzido e ao que ainda estava por vir, não foi suficientemente *plástico* para se adequar à "dissolução da imagem" (BELTING, 2012, p.12). Assim, sem a sobrevivência do enquadramento, não há como se manter uma história da arte pautada nele que, por sua vez, servia à ideia de uma arte autônoma, "que não estivesse contaminada pelas outras histórias, mas que trouxesse em si mesma o seu sentido" (p.35). Além disso, ao servir ao ideal de uma arte isolada do mundo, ao mesmo tempo, se inseria neste mesmo mundo através dos pressupostos universalizantes da cultura dominante.

"Soa assim o sinal de pausa para a velha peça, quando não há muito tempo está sendo executada uma nova peça". Ao afirmar isso, Belting (2012, p.35) lembra que, apesar das mudanças evidentes, essa peça ainda "é acompanhada pelo público segundo o velho programa e conseqüentemente é mal compreendida ". Ou seja, emerge a questão de como essas evidências estão sendo problematizadas na construção de currículos ou projetos de ensino/aprendizagem de Arte. Um desafio que pode começar a ser pensado quando se constata a manutenção de programas ainda pautados numa história da arte reduzida a "um mero fenômeno estilístico" (BELTING, 2012, p. 279).

Um desafio, por exemplo, que se clarifica quando se exclui do conceito de arte as produções de povos indígenas sob o argumento de estas estarem classificadas ou categorizadas como artefatos ou objetos de cultos. Um raciocínio que, por extensão, excluiria da história da arte todas as pinturas e esculturas com vínculos com a religião, principalmente a católica, para não falar da 'arte pré-histórica', tradicional primeiro capítulo dos compêndios que tentam abarcar o que seria uma história da arte universal.

Quando a explicação converge para a distância histórica, há que se pensar no tempo hierarquizado que Boaventura Santos (2004, p.787) contesta como uma das imposições da "razão indolente" ocidental, contrapondo à monocultura do tempo linear a opção por uma ecologia das temporalidades. "O domínio do tempo linear não resulta de sua primazia enquanto concepção temporal, mas da primazia da modernidade ocidental que o adotou como seu" (p.791). Assim, a produção contemporânea de objetos rituais é excluída da possibilidade de ser considerada arte, porque lhes cabe o lugar de resíduo, excluindo a sua própria temporalidade. Quando esta lhe é restituída "deixa de ser uma manifestação anacrônica de primitivismo [...] para se tornar uma outra forma de viver a contemporaneidade" (SANTOS, B., 2004, p. 791).

Essa análise não parte, no entanto, do pressuposto de que a classificação dos objetos como artísticos lhes irá conferir um *status* diferente para quem os produziu e, tampouco, que há essa demanda. A intenção é apenas trazer à tona procedimentos

que merecem ser problematizados a fim de vislumbrar como se articulam as hierarquias, abrindo caminhos concretos para lidar com elas, seja recusando-as ou legitimando-as conscientemente.

Para além da sucessão de estilos universalizados, dispostos como um quebra-cabeças no qual obras e artistas vão se encaixando, e criando no máximo alguns anexos para caber as inevitáveis variáveis que pulsam na vida das diferentes culturas, Belting (2012) propõe uma teoria da imagem. Uma abertura capaz de alocar o campo das multimídias, dos imaginários e manifestações culturais, dos valores sociais, mas que, por princípio, mantém a mesma vulnerabilidade da ocidentalização, da ficção de um cenário comum que inexistente e, de uma forma contemporânea, caminha para manter ocultos os antagonismos profundos.

As diferenças das imagens que povoam as diferentes identidades são inimagináveis, assim como uma categorização que as traduza como arte. Se a relação entre "arte pura e a tradição imagética, no seu sentido mais amplo sempre gerou problemas quando se quis resguardar a história da arte metodologicamente sem ao menos restringi-la a um pequeno território"(BELTING, 2012, p.252) é preciso perceber 'de quem' são de fato esses problemas. Se encarados como universais, volta-se ao princípio da "razão indolente". São questões de arquipélagos e, como tal, potentes inferências para o ensino/aprendizagem da Arte, nas experiências cotidianas traduzidas em escolhas conscientes, imaginadas e postas em relação.

Tangenciamentos

À ideia de arquipélagos, seja como um modo de perceber o mundo, ou, como nesta tese, um fundamento para balizar boa parte dos incômodos relacionados ao ensino/aprendizagem, cabe ainda tangenciar pelo menos dois outros comentários ou abordagens. O primeiro é o sintetizado por Fanon (2008) sobre a necessidade de buscar 'brevê de humanidade' através de descobertas de civilizações passadas com culturas próprias comparáveis à ocidental em sofisticação de conhecimentos:

Estou convencido de que há grande interesse em entrar em contato com uma literatura ou uma arquitetura negras do século III a.C. Ficaríamos muito felizes em saber que existe uma correspondência entre tal filósofo preto e Platão. Mas não vemos, absolutamente, em que este fato poderia mudar a situação dos meninos de oito anos que trabalham nas plantações de cana da Martinica ou de Guadalupe (FANON, 2008, p.191).

Sem recusar a importância da história, ressalta, no entanto, que o passado não pode servir como guia da sua atualidade - muitas vezes transmutado em 'vocações originais' -, deste ou daquele povo, mas de toda a humanidade, sem um referente supremo para a sua compreensão. Ou seja, muitas vezes o passado, convertido em valor, serve como um aprisionamento, ao ser arquitetado solidamente. Em vez de uma compreensão do presente, *informa* o indivíduo. A desalienação, segundo Fanon (2008), pode ser construída na recusa de se "enclausurar na torre substancializada do passado" assim como na "recusa em aceitar a atualidade como definitiva". E sintetiza:

Posso também recuperar meu passado, valorizá-lo ou condená-lo, através de minhas opções sucessivas.[...] Não tenho o dever de ser isso ou aquilo. [...] Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência (FANON, 2008, p.189).

E essa invenção passa, na concepção de Mignolo (2008), por um outro grande desafio, o de aprender a desaprender, como um caminho para o que ele chama de descolonialidade. Para ele não se trata de recusar como legítimas, por exemplo, ideias críticas europeias, mas optar por uma "desobediência epistêmica".

A opção descolonial é epistêmica, ou seja ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...]. Pretendo substituir a geo-política e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram realizados (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p.290).

Mignolo propõe assim uma busca de lucidez via desaprendizado, como uma estratégia para que possamos perceber criticamente que a base de todo o conhecimento - principalmente dos povos colonizados - foi alicerçado nos "fundamentos das línguas grega e latinas e das seis línguas imperiais europeias [alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português], também chamadas de vernáculos, e não o árabe, o mandarim o aymara ou bengali, por exemplo)" (MIGNOLO, 2008, p.290).

De certa forma, a opção descolonial de Mignolo (2008) se relaciona com as ressalvas em relação à história colocadas por Fanon, ou seja, de "que o caminho para o futuro não pode ser construído nas ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos" (MIGNOLO, 2008, p.295). Refutando um passado que declarou outros modos de vida como inferiores ou mesmo dispensáveis, é possível, segundo o Mignolo (2008, p.296), "imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir".

Apontando como exemplo a imposição de conceitos usados pela filosofia (e teologia) como arma para silenciar povos e ideias, mutilando e silenciando raciocínios similares da África e da população indígena do Novo Mundo, Mignolo argumenta que:

o fato de que a "filosofia" se tornou global não significa que também é "universal". Simplesmente significa que o conceito grego de filosofia foi assimilado pela *intelligentsia* ligada à expansão imperial/colonial, aos fundamentos do capitalismo e da modernidade ocidental (MIGNOLO, 2008, p.298).

Essa condução do imaginário se traduz também na associação de "Brancura e teoria política" à transparência, neutralidade e objetividade, ao passo que "Cores e teoria política" são desvios essencialistas e fundamentalistas. "A opção descolonial desqualifica essa interpretação", que se instaura como um nó a ser desatado, que requer "aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo" (MIGNOLO, 2008, p. 305). Isso implica em "desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder [...] e desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais" (p. 313).

O ensino/aprendizagem de Arte abarca sujeitos, pensamentos, procedimentos, histórias. Ou seja, Arte tem conteúdo e o seu ensino/aprendizagem é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das *fontes* de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo (EFLAND, 2005). No contexto da educação, como coloca Pimentel (2011, P. 768), a "Arte está ligada ao pensamento complexo, que, ao mesmo tempo que aciona os níveis mentais e sensitivos mais simples, elabora conexões e interrelações em todos os níveis, de forma muitas vezes não linear".

E toda essa potência coloca a Arte como um campo privilegiado para se relacionar com o mundo, ou, como disse Artur Nistrovski (2010),

[A arte] é uma forma maravilhosa de se ausentar do mundo por algum tempo, uma das melhores formas de estar fora da realidade por algum tempo. Mas, também pode ser muito mais do que isso, pode ser uma das formas mais impressionantes de entrar no mundo, de entrar no mundo de uma forma plenamente humana e crítica. A experiência, direta ou indireta, com a Arte é um caminho que nos ajuda a pensar mais intensa e criticamente sobre muitas das questões prementes da realidade.⁴

Um processo que se relaciona com a concepção da teoria da Cognição Imaginativa de Pimentel (2013, p.1), para quem "a elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a emoção, a sensibilidade, a investigação, a reflexão e a imaginação". Relações complexas, nas quais a imaginação se destaca para o aprendizado em arte por sua capacidade de "desenvolver sentidos por meio de metáforas". Assim,

⁴ Adaptação da fala do diretor artístico da Orquestra Sinfônica de São Paulo (OSESF), Artur Nistrovski, em 25 de agosto de 2010, na Sala São Paulo, na abertura da programação do *Música na Cabeça*.

pensar arte é uma instância do espaço imaginativo, não como espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível. Tem-se, então, a evidência da cognição imaginativa como possibilidade de construção de conhecimento (PIMENTEL, 2013, p.4).

Mas, ainda segundo Pimentel (2011, p.769), é importante ressaltar que, se "a imaginação é o espaço mais propício para a construção de conhecimentos", ela se realiza com maior intensidade no processo de aprendizagem através da experiência.

Na Arte não cabem ações mecânicas a partir de repetição ou reprodução de modelos acriticamente, ou, como diz Dewey (2010, p.132), "fixado como uma planta baixa em sua mente". Pelo contrário, ela depende intrinsecamente da experiência individual - o que não significa fora das relações com os outros, com o coletivo - justamente por não se valer de respostas prontas. Ou seja, as respostas ou os devires são construções de cada um e não aparecem se não são procuradas.

Exercícios artísticos são também exercícios de tentativas e, como coloca Pareyson (1993, p.60, grifos meus) nesses, ao prescindir de "norma evidente que indique o resultado e regule sua realização [...] predomina a incerteza do *sucesso*, o perigo do *fracasso*, o risco da dispersão". Como aprendizado na experiência, refinam-se as noções de êxito ou sucesso e, "ao mesmo tempo, os de lei e liberdade, de norma e aventura, de necessidade e contingência, de legalidade e opção, de regra e incerteza" (p.61).

Nesse processo, a imaginação é mediada por pressentimentos, por sua vez "intraduzíveis" como regras, "agem [...] como critérios de escolha, motivos de preferências, rejeições, substituições, impulsos e arrependimentos, correções, revisões", (PAREYSON, 1993, p.75). Assim, ao se finalizar o exercício artístico, é possível, revendo o percurso, compreender a experiência. Em outras palavras, o processo de conhecimento em arte - que se desdobra na sua aplicação na vida

cotidiana - se constrói a partir do momento em que o estudante começa a ter consciência da experiência vivenciada (RÄSÄNEM , 1997).

Esse caminho que, segundo Räsänem, combina o conhecimento pessoal ao social, em que o individual corrobora para a compreensão do seu modo de viver no mundo, se configura, pois, como uma base para uma localização do ensino/aprendizagem de Arte no contexto aqui discutido. Com isso, revela-se permeável aos desafios que a globalização econômica catalisou para a discussão da educação de uma forma geral e discutida por Silva (1999) à luz das concepções de currículo e os seus desafios para driblar o que ele chama de diversidade cultural fabricada pelos meios de comunicação de massa. Ou seja, uma diversidade de “caráter ambíguo”, que se presentifica colada em pré-conceitos e preceitos homogeneizadores com o “privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual” (SILVA, 1999, p.88).

Assim, retomar discussões aparentemente superadas sobre o ensino/aprendizagem de Arte nos coloca em uma experiência de revisão histórica. É como voltar para o lugar de onde ainda não saímos. Um exercício de (re)conhecimento do outro, na busca de um diálogo efetivo, legitimando as dúvidas colocadas de escanteio em nome de ‘certezas’ aparentemente consolidadas. Mesmo esmaecidas, há questões que reaparecem como se tivessem se recusado a ficar como poeira escondida sob um tapete e ainda pulsam, latejam como incômodos do cotidiano da atuação dos professores.

Recusar a supremacia de modelos desta ou daquela ‘cartilha’ como algo a ser seguido por todos, é também olhar com uma atenção especial para a postura colonizadora que contamina, com uma sutileza estratégica, como fica claro com a Epistemologia do Sul de Boaventura Santos, os preceitos e os currículos das artes visuais, com certezas ou obviedades blindadas. Assim, não se pode dizer, *a priori*, que uma aula de Arte na qual crianças estejam pintando ‘inspiradas’ por algum pintor modernista ou ainda fazendo experimentações baseadas em um artista contemporâneo sejam exemplos adequados a todos os grupos sociais. E tampouco sejam os corretos.

Essas questões estão imbricadas com a falência do enquadramento ocidental da história da arte levantado por Belting (2011). Sem intentar um novo enquadramento para a Arte e propondo uma história das imagens, defende que o "jogo prosseguirá de outra maneira" (BELTING, 2011, p.14). Assim, rompe-se com o monopólio de uma arte baseada em uma sucessão de estilos, conformada por determinadas obras, determinados artistas e origens. O jogo deixa de ter um juiz único e passa a ser comandado por cada arquipélago. Ou seja, se amplia para agregar as imagens que se presentificam, cada vez mais em diferentes mídias, na vida cultural das pessoas.

Para não correr o risco de cair em um 'qualquer coisa vale' – uma válvula de escape que tem se tornado recorrente quando se desafia os modelos instituídos rígidos e normativos –, propõe-se pensar que todas as ideias merecem respeito e escuta. Troca-se, assim, o vale tudo pela instauração da problematização permanente. Um princípio defendido por Paulo Freire (1981), para quem essa é uma ação que questiona verdades instituídas, ou 'mitos' e implica um "enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Assim, essa possibilidade de aproximação potencializa o envolvimento das pessoas numa 'apropriação' do contexto, numa inserção nele" (FREIRE, 1981, p.36). Freire ressalta a importância, nessa construção do conhecimento, da percepção do que chamou de 'debilidades do universo cultural'. Mas essa classificação precisa, segundo ele, ser problematizada. Descartar ou destacar não entram como ações aleatórias, mas como desdobramentos do perguntar, da curiosidade epistemológica, do desejo de conhecer mais, de se aprofundar.

Provocações cotidianas

Para ilustrar, um exemplo que aconteceu no final de 2011, durante uma avaliação de Monografia do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV) da Escola de Belas Artes da UFMG. O curso, na modalidade a distância, tem, entre os seus objetivos, a formação em Ensino de Artes Visuais de professores da rede pública que estejam atuando na área de Artes sem ter formação para isso. No projeto para a pesquisa que iria sustentar sua monografia, uma aluna de Santa Rita do Sapucaí, uma cidade de pouco mais de 40 mil habitantes, no sul de Minas Gerais, Brasil, se propôs a

investigar o porquê de haver, entre as professoras com as quais trabalhava, uma associação ‘natural’ de aulas de Arte com a produção de objetos utilitários ou decorativos. Uma relação com que se deparava cotidianamente, como coordenadora em uma instituição de educação inclusiva.

Paradoxalmente, a sua pergunta emergiu ao questionar essa ‘naturalidade’ em si mesma, uma vez que seu objetivo, ao se matricular no curso, tinha sido construído justamente sobre o ponto de vista que passou a questionar ao longo das disciplinas cursadas. Ou seja, inicialmente esperava, com a pós-graduação, aprender novas ‘receitas’ de *produtos artísticos* para poder *transmiti-las* às demais professoras. Vendo sua ideia ‘naturalmente’ naufragando, encontrou uma solução alternativa para desenvolver a monografia. Sem objetivos claros, se propôs a estudar Giulio Carlo Argan e Theodor Adorno. Por quê? Porque alguém lhe havia dito que esses dois autores não poderiam ficar fora de uma monografia de arte. Por quê? Não sabia o motivo.

Ao se deparar com a falta de sentido na nova proposta, ouviu a provocação de refletir sobre sua trajetória com certo desconforto. Mas, aos poucos, encontrou sentido na ideia. Isso ao perceber que sua experiência pessoal com as artes visuais teria sido muito próxima à das professoras com quem trabalhava. Nos desdobramentos, decidiu tentar entender por que tanto ela quanto todas as outras professoras na sua instituição se preocupavam em estimular a construção de objetos utilitários e bonitos e pensar algumas propostas alternativas para o projeto pedagógico da instituição onde atuava.

De onde viria a convicção, sua e das professoras com quem trabalhava, de que as aulas de Arte para crianças e jovens era o momento ideal para fazer coisas bonitas e práticas – incluindo a utilidade decorativa - baseadas em modelos recorrentes em programas de TV, revistas e *sites*? Formulada a pergunta, na sua investigação, chegou à conclusão de que o foco na produção utilitária era uma consequência da compreensão que tinha de arte, algo bonito e, ao mesmo tempo, útil. Era o que havia aprendido nas poucas aulas de ‘educação artística’ que teve na escola. Era o que sua mãe lhe dizia, era o que todos à sua volta pensavam.

Na época, na cidade onde vivia e trabalhava não havia museus de arte e tampouco galerias. Na internet e em alguns livros conseguia ver imagens de obras de Picasso, Van Gogh, Tarsila do Amaral e alguns poucos outros de que ouvira falar, nos mesmos programas de TV, revistas e *sites*, dos quais tirava ideias interessantes de objetos que ensinava os seus alunos a fazer. Nesse contexto, concluiu que na sua cidade não havia artistas e, portanto, nenhuma produção artística.

Entre as leituras, as pesquisas e os exercícios artísticos realizados ao longo do curso de especialização, ela começou a se envolver mais com a história da arte e com alguns procedimentos técnicos propostos nas oficinas de gravura, desenho, pintura, escultura, tecelagem e fotografia. Tentou construir pontes. Tudo o que via e estudava era, digamos, de outro mundo. Definitivamente vivia em um lugar sem arte, onde tudo o que lia e via nos livros era quase uma abstração.

Mas, com os olhos mais abertos, acabou por descobrir em plena praça central da sua cidade um monumento. Uma escultura de bronze construída pelo escultor, pintor e professor carioca Antonino Mattos. Um busto de um político importante na história daquela região, instalado sobre um pedestal – também em bronze –, com alegorias sobre a “instrução, a pátria, a lavoura, as indústrias, a navegação e o trabalho, e as artes”, conforme noticiou um jornal de 1923, pouco antes da inauguração da homenagem. Não teve dúvidas de, em sua monografia, levantar questões sobre a arte a partir daquele monumento, incorporado como parte da paisagem local e, talvez por isto mesmo, quase invisível.



Monumento ao Presidente Delfim Moreira⁵

No momento de apresentar sua monografia, citou o exemplo, com um certo alívio. Afinal, sua cidade tinha uma obra de arte em plena praça. Uma obra que homenageava um político, mas que também trazia referências sobre as artes em uma das alegorias esculpidas em seu pedestal, que fora criada por um artista e nomeada como tal pela imprensa local. Alívio de um lado, mas, do outro, muitas dúvidas. Afinal, o curso que estava finalizando tinha uma forte ênfase na arte contemporânea, para ela algo ainda um tanto abstrato ou difícil de entender. Aquele monumento poderia, de fato, ser considerado como arte? Sem afirmar ou negar, optou por abrir mão de defender uma classificação, argumentando não se sentir segura para tal. Imersa em assumidas dúvidas, legitimou o modo de ver das professoras da sua equipe, que, por sua vez, não tinham dúvidas de que o tal seria uma obra de arte. Agregando certezas e dúvidas, caminhou pela possibilidade da experiência com um objeto estético acessível para as crianças e os jovens da sua instituição. Era algo que todos podiam observar, tocar, fotografar ou desenhar.

Por um lado, o monumento em bronze seria, sem dúvida, uma obra artística, assim como uma pintura a óleo emoldurada, com *status* garantido por ser portador de uma imagem fiel à 'imagem real'. Por outro, lhe parecia absolutamente 'obsoleto' diante das obras de arte contemporânea que lhe haviam sido apresentadas no curso de

⁵ Disponível em: <http://www.emporiodenoticias.com/2011/08/inauguracao-do-monumento-ao-presidente.html> - Acesso em 25 jun. 2013.

especialização em ensino de Artes Visuais. Essa ambiguidade era a mesma que lhe provocara a ‘certeza’ de que teria que usar Argan e Adorno como garantia de uma discussão acadêmica de qualidade.

Mas sua sensação de estar num terreno movediço não a impediu de expor suas questões e os caminhos escolhidos. A certeza da incerteza se transfigurou em *mea-culpa* quando, na avaliação oral da sua pesquisa ouviu que o exemplo que buscara era insignificante diante das importantes referências artísticas atualmente disponíveis a todos virtualmente. Uma observação baseada no argumento de que no mundo globalizado todos têm acesso às “importantes e boas referências de obras e artistas”.

E é nesse mesmo mundo globalizado no qual, em tese, todos teriam um amplo acesso às diferentes produções artísticas que cabe, paradoxalmente, o exemplo de um engenheiro suíço que desdenha do Museu de Arte de São Paulo (Masp). Ao longo de sua vida, desde criança, teve a oportunidade de conhecer grandes museus de arte da Europa e dos Estados Unidos. Na sua formação escolar sempre houve espaço garantido para as aulas de Arte, muitas delas com visitas aos tais grandes museus. A familiaridade com espaços sofisticados e obras canônicas, segundo a tradição da história da arte ocidental, lhe provocou um estranhamento ao entrar no Masp. A inevitável comparação e um olhar sensibilizado para a propalada desigualdade social do Brasil não o deixou titubear e sugerir a venda daquele acervo ‘quase insignificante’ e investir os recursos arrecadados em programas sociais ou algo do gênero. Vale ressaltar que não se trata aqui de minimizar os sérios problemas sociais brasileiros, mas de chamar a atenção para um modelo instaurado de se olhar para o Brasil.

Nesse mesmo mundo, mas agora em Nova Iorque. Numa conversa aberta ao público do *Guggenheim Museum* com um artista dos Emirados Árabes, Mohammed Kazem, um jovem rapaz questiona as obras apresentadas. Para ele, eram obras que nada tinham a ver com o que esperava ver como produção de um artista que vive naquela região. Kazem custou a entender o questionamento, ao mesmo tempo inesperado e previsível. E, é claro que não gostou, se dizendo desobrigado a seguir qualquer regime estético.

Ainda em Nova Iorque, uma longa e paciente negociação para uma apresentação sobre a arte brasileira para alunos de uma *High School* começou a se concretizar quando a professora de Artes Visuais, generosamente, conseguiu encontrar um *link*: faria máscaras com os alunos. Tudo a ver com a arte brasileira imaginada por ela. Como combinado, foi feito um *power point* para seu conhecimento prévio e aprovação. Nele, além das esperadas máscaras indígenas, afro-brasileiras e da arte popular, estavam agregadas produções da arte moderna e contemporânea brasileira. Além das máscaras sensoriais de Lygia Clark e composições de Nelson Leirner e Marcos Chaves, diretamente relacionadas com o tema. A resposta para a apresentação ficou pendente.

Enredando concepções

Esse percurso provocativo traz um recorte crítico sobre o mundo globalizado e revela algumas de suas 'ditaduras' estéticas. A arte não está imune. Nenhuma novidade. Mas o desafio proposto aqui é o de reivindicar um estado de problematização para os currículos de Artes Visuais das escolas, desde a educação infantil à formação de professores de Arte. Não foi à toa que o exemplo mais explorado aborda uma situação em que emergiram claramente as tensões entre concepções de arte, que muitas vezes se tornam invisíveis por seguirem as prescrições esperadas, confortáveis e em sintonia com as ditas referências da arte contemporânea internacional.

Feito um panorama, segue-se com recortes de outras problematizações, como a da contradição entre a homogeneidade das concepções de arte, modelos e referências recorrentes na maioria das escolas e a arte como uma legítima expressão das diferenças. Nem com o mesmo papel, lápis e uso de régua é possível criar duas imagens idênticas de um quadrado. Há sutilezas na força da linha, nas suas instabilidades fugidias mesmo se guiadas pela régua. São desenhos únicos. Intencionalmente ou não, as diferenças emergem como experiências significativas nas aulas de Arte.

Mas, em vez de se caminhar pela percepção e valorização das diferenças possíveis de serem vivenciados como no exemplo citado - com potência de uma experiência estética, transfigurável em suportes e marcadores de diferentes culturas mundo afora - vivencia-se uma massificação em que, estranhamente, não se pode deixar de apresentar aos alunos os cânones e seus recortes instituídos. Propõe-se pensar, então, sobre o sentido que faz para um adolescente se debruçar sobre reproduções – muitas vezes de qualidade duvidosa – ou imagens virtuais de obras de arte dos *sempremesmosartistasinternacionais*, tidos como imprescindíveis nos currículos escolares mundo afora.

Há momentos em que estudar, conhecer e vivenciar (quando possível) este ou aquele artista canônico pode fazer sentido. Mas o que interessa é a abertura para outras possibilidades de sentidos, de experiências estéticas e artísticas assumidamente diversas, problematizando concepções e recortes instituídos como fundamentais. Correr riscos, um dos ‘conteúdos’ básicos das aulas de Arte. Uma experiência sonogada quando se restringe a experiência artística e estética aos padrões predeterminados por um modelo colonizado. Seguindo prescrições e estabelecendo aulas prescritivas, a potência crítica desse campo de conhecimento se esvazia ainda enquanto é semente. Poder usar uma estátua da praça, apresentada para a cidade como obra de arte e concebida por um artista legitimado como tal por uma determinada comunidade, pode ser bem mais apropriado do que uma sequência de *slides* de instalações de arte contemporânea. Uma coisa não exclui a outra e essa possibilidade não passa pela legitimação deste ou daquele conceito de arte, desta ou daquela concepção estética. Passa essencialmente pelo diálogo, traduzido mais facilmente como escuta e problematização.

Se já se passaram mais de cem anos das incursões na abstração como uma possibilidade concreta para os caminhos da arte - nas pesquisas artísticas registradas, estudadas e reconhecidas pela historiografia da arte –, não é possível negar que para muita gente a ideia de arte é um quadro a óleo figurativo e decorativo, com molduras e dependurado em um lugar ‘nobre’, dependendo do seu valor legitimado pelos

cuidadores da arte. Ou seja, pode ser um museu nos padrões do Louvre, ou mesmo um museu pequeno de uma cidade qualquer e ainda a sala de uma casa.

Trazendo o pensamento de Freire (1996) para o exemplo da professora, o questionamento de um dos avaliadores sobre o fato de não ter inserido na sua monografia referências legitimadas como importantes deixou evidências de uma hierarquização de saberes. Se sua proposição carecia de ‘referências importantes’, era um sinal de que a arte estaria mesmo em outro plano, no mesmo em que figuravam, em sua imaginação, Adorno e Argan. A resposta de que esboçara uma relação com os *readymades* de Marcel Duchamp foi dentro do esperado. Sem Duchamp – ou qualquer outro nome validado como importante – nada feito.

Nada feito e pouco a fazer quando não se abre mão de uma cartilha em que são propostos passos preestabelecidos com o recorte do que seria, segundo os cânones europeus, de fato importante para as aulas de Arte na educação básica. Não se trata, no entanto, de fazer das aulas de Arte na educação básica um espaço para a discussão – que tende ao hermetismo - do conceito de arte. Essa questão é permanente e necessária. Mas, como matéria fundante, como eixo problematizador, estabelecendo como princípio dessa área de conhecimento a não certeza.

E se a professora, ao optar por provocar os alunos com a escultura da praça, estará fazendo, necessariamente, menos do que se propusesse uma pesquisa virtual sobre as esculturas de Auguste Rodin? Uma ideia não exclui outra, mas a prioridade deve ser pautada na possibilidade de aproximações que façam sentido e se relacionem com a intenção pedagógica que, evidentemente, fica longe de informações meramente enciclopédicas. Uma escolha estratégica que, segundo a proposição de arte como experiência, de Dewey (2010), é da ordem da percepção, ‘quando o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência’ e não do ‘mero reconhecimento’.

O simples reconhecimento satisfaz-se quando se afixa uma etiqueta ou um rótulo apropriado, tendo “apropriado” o sentido daquele que serve a um propósito externo ao ato de reconhecer – do mesmo modo que um vendedor identifica

mercadorias por uma amostra. Ele não envolve nenhuma agitação do organismo, nenhuma comoção interna. Mas o ato de percepção procede por ondas que se estendem em série por todo organismo. Assim, não existe na percepção um ver ou um ouvir *acrescido* da emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção (DEWEY, 2010, p. 136).

Acrescente-se à pertinência do uso do monumento da praça pública pela possibilidade imanente de aproximações acerca dos modelos europeus e os reflexos da colonização estética em nossos espaços coletivos – com desenhos arquitetônicos e paisagísticos baseados em um padrão ‘internacional’. Não é por acaso ou coincidência que monumentos bem similares podem ser vistos nas ruas de Paris, Nova Iorque e... Santa Rita do Sapucaí. A composição dos espaços urbanos, abordada por artistas contemporâneos, principalmente em ações de arte pública, se inscreve também como potência para a necessidade de descobrir, como coloca Freire (2001, p.171), “os condicionamentos históricos, sociais, políticos etc. e que as possibilidades se dão ou não se dão”. Essas, por sua vez, “uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais”.

Nesse percurso há uma diferença sutil, por um lado, e fundamental, por outro. A ideia não é descartar uma proposição, um modo de ver a arte – ainda que possa ser considerado como ingênuo -, mas agregar possibilidades e legitimar o ponto de vista do outro como autêntico. Esse agregar tem, então, como pré-requisito a escuta e o diálogo, sem hierarquias de saberes, como um processo para conquistar um ponto de vista crítico. E, para que não se fique na superfície, em visões simplistas ou em discussões de clichês – que podem ser tanto do senso comum quanto acadêmicos –, Freire (1979, p.44) propõe o ad-mirar. “Ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro e, daí de dentro, aquilo que nos faz ver”.

Ainda de acordo com Freire (1979) e relacionando com o ensino/aprendizagem de Arte, o conhecimento que se busca construir com ações educativas “não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (*doxa*)” sobre arte, mas um caminho para o *logos* (saber), que envolve a percepção da essência da realidade (*ontos*): “Este movimento de pura

doxa ao *logos* não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana” (FREIRE, 1979, p.48).

Voltando à proposição do uso do monumento público oficial, entre as possibilidades de provocar experiências artísticas em crianças e jovens, cabe uma reflexão com a obra do artista polonês Krzysztof Wodiczko, que discute questões envolvendo grupos marginalizados socialmente e o poder do discurso público através de memoriais, monumentos e arquitetura. Citado por Desai; Hamlin; Mattson (2010), sua obra é apontada como um caminho para a conexão entre a Arte e a História. Ou seja, o contato com o olhar crítico do artista através das suas videointervenções pode ser uma oportunidade de rever noções e concepções sobre o espaço público e a estética dos monumentos.



Abraham Lincoln: War Veteran Projection⁶

⁶ Disponível em: <http://artnews.org/lelongnewyork/?exi=35465> - Acesso em 25 jun. 2013.

Mas por que justamente um artista europeu como exemplo? Além de deixar evidente que a proposta não é recusar mas agregar diferentes referências, o que interessa é a força política da sua obra, com provocações capazes de reverberar em diferentes contextos. As ações de Wodiczko, transmutáveis, são potentes para estimular a percepção da carga simbólica dessas obras *quase* apagadas que atravessam o nosso cotidiano. E visíveis, mesmo mantendo seu anonimato, são estranhamente familiares, cravadas nos espaços públicos mundo afora, como se a fôrma tivesse sido a mesma.

A adoção de um currículo como referência do que seria adequado e esperado de ser aprendido/ensinado deve, no entanto, prescindir de ser algo dado, pronto a ser aplicado. Isso implica uma formação de professoras e professores, como aponta Pimentel (1999, p. 49) capazes de “desenvolver seu critério profissional, para pensar criticamente as relações entre o que está sendo prescrito para ensinar e o que se deve ensinar e tomar decisões sobre o que ensinar”. Uma concepção que dialoga com a ideia de currículo de Paulo Freire, para quem, segundo Saul (2010, p.109), este envolve “a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (p.109).

Mas esse diálogo não é fácil. Um exemplo são as premissas de que este ou aquele artista precisa ser, impreterivelmente, inserido no currículo em nome de uma ‘cultura geral’, que Glissant (*in* DAMATO, 1995, p.9) chama de “imagens-faróis ou generalidades sumárias”. Nada contra a intenção de uma professora em abordar Leonardo da Vinci e suas importantes contribuições artísticas/científicas para a história da humanidade que devem, é claro, ser conhecidas por crianças e jovens. Mas entender o que está sendo selecionado como conteúdos parece ser uma chave importante para relacioná-los a uma construção de sentidos do ensinar/aprender Artes Visuais. Pensar nas pesquisas e questões estéticas vivenciadas e provocadas por Da Vinci poderia ser uma justificativa mais plausível, pela possibilidade de desencadear outras perguntas, longe do risco de tornar as aulas de Arte em qualquer coisa parecida com arquivos de dados.

Mas, mais do que isso, não se pode deixar de relacionar com o que Boaventura Santos (2011) chama de *injustiças cognitivas*, uma vez que as escolhas – mesmo as mais plausíveis – revelam, como diz Arroyo (2011, p.36) “os vínculos entre currículo, poder e acumulação”.

Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos, mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto às disputas de saberes, de modos de pensar diferentes (ARROYO, 2011, p. 38).

Essa ideia de cultura geral e de que determinados conhecimentos seriam imprescindíveis para qualquer pessoa tem a ver com o que Glissant (2005) chama de *pensamento continental*, um pensamento uno, unificado, de sistema. Como contraponto, ele propõe o pensamento arquipélago, que pode ser conectado à ideia de comunidade/s, ambíguas e imprevisíveis. Ou seja, a importância da diversidade, considerando estruturas, a configuração das relações, alianças e ações compartilhadas, cooperativas. Nessa proposição, escola, família e entorno são vivos, plurais e demandam múltiplas percepções que não apaguem suas sutilezas e os inúmeros caminhos que podem apontar.

Essas questões que se configuram como incômodos em algumas atividades desenvolvidas de forma recorrente em projetos de arte/educação, como a pinturas de painéis coloridos em muros e postes em frente ou imediações de escolas ou projetos sociais. Nas justificativas dos projetos, lê-se a intenção de dialogar com as comunidades onde estão inseridos e deixar o entorno mais bonito. Em muitos desses programas, os arte/educadores são convocados – independentemente de sua formação como tal – para coordenar a pintura que, por sua vez, convocam crianças ou jovens para executá-la. Muitos mediadores conseguem potencializar as experiências artísticas de pintar e ocupar um espaço público. Mas isso entra mais como exceção do que regra.

A adesão aos projetos de pinturas de muros e postes vem numa espécie de modismo, de um sistema aparentemente apagado, que, muitas vezes, pode ser comparado às atividades, em tese superadas, de colorir desenhos mimeografados. O papel virou muro nessa versão contemporânea que limita possíveis experiências estéticas ao manejo de pincéis com cores predeterminadas. O que seria fundamental numa

proposição de ensino/aprendizagem de Arte, como pensar os espaços, os materiais a serem utilizados, as cores, a composição e os procedimentos técnicos possíveis, acaba ficando para uma outra ocasião. Esse e outros exemplos similares se vinculam ao ensino/aprendizagem de Arte apenas no discurso, legitimando pseudo-entendimentos através de *estudos dirigidos* que, em última instância, vão pouco além do que se poderia nomear como *atividades plásticas*.

Variantes

Recusando compartimentar a arte em comunicação e em saberes como nomes de obras, de artistas e movimentos, a educação como transmissão de conhecimentos e comunidade como uma composição pré-fixada, a discussão ganha corpo com as *arteobrapensamento* de Hélio Oiticica. Segundo o crítico Guy Brett (OITICICA, 1997, p.223) o artista:

toca em todas as áreas de arte recente, sejam elas concebidas como um conjunto de categorias passivas – arte cinética, arte processo, monocromo, arte minimal, arte conceitual, arte pop, arte política, land art, arte ambiental, body art, participação, performance – ou como assuntos polêmicos e contestados: o status do objeto enquanto comunicação ou bem de consumo; noções de autoria e as relações do artista com o público; a defasagem entre belas artes e cultura popular; questões de identidade, sexualidade, descolonização e diferença cultural; a relação entre arte e vida (p.223).

Mais do que tocar, como aponta Brett, Oiticica interliga todas essas áreas e questões, priorizando o papel do “espectador participante”, como fica claro em seus Parangolés⁷, uma obra que supera a concepção de objeto para a de provocar “uma relação que torna o que era conhecido num novo conhecimento” e o no que “poder-se-ia dizer desconhecido” como algo “que permanece aberto à imaginação” (OITICICA, 1997, p.86). Estabelecendo conexões, não há como dissociar o pensar/fazer, o professor/artista, a arte/comunidade. Outro aspecto importante é a crítica ao que Oiticica, em 1968, já chamava de *cultura universalista, da intelectualidade que*

⁷ Parangolé - Considerado por Hélio Oiticica a "totalidade-obra", é o ponto culminante de toda a experiência que realiza com a cor e o espaço. Apresenta a fusão de cores, estruturas, danças, palavras, fotografias e músicas. Estandartes, bandeiras, tendas e capas de vestir prendem-se nessas obras, elaboradas por camadas de panos coloridos, que se põem em ação na dança, fundamental para a verdadeira realização da obra: só pelo movimento é que suas estruturas se revelam. (Excerto de <http://www.itaucultural.org.br/> – Acesso em 01 dez. 2010.

predomina sobre a criatividade. Algo que o artista propunha derrubar via uma “liberdade máxima individual como meio único capaz de vencer essa estrutura de domínio e consumo cultural alienado”, que ele vincula à concepção de obra de arte como objeto de consumo e esvaziada de *significados* próprios.

Tecendo relações entre o pensamento de Oiticica e algumas ideias de Freire (1996) de educação como “intervenção no mundo” (p.109) e do educando como “*arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva” (p.126), o ensino/aprendizagem de Arte estaria afinado com “o que Mário Pedrosa definiu profeticamente como ‘exercício experimental da liberdade’” (*apud* OITICICA, 1997, p.127), procurando:

a derrubada de todo condicionamento para a procura da liberdade individual através de proposições cada vez mais abertas, visando fazer com que cada um encontre em si mesmo, pela disponibilidade, pelo imprevisto, sua liberdade interior, a pista para o estado criador”.

Esse estado criador exige, de acordo com Freire (1996, p.86), curiosidade, o que pode ser estimulado por um professor que propõe desafios, que consegue levar “o aluno até a intimidade do *movimento* do seu pensamento” e que provoca inquietações.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que está se verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me continua em pé (FREIRE, 1996, p.88).

Os *ruídos*, tanto em Oiticica quanto em Freire, não cessam. Nesse lugar, ou nesses lugares, não mais definidos ou estanques, o que interessa é refinar os sentidos e buscar na experimentação uma proposição essencial para projetos de ensino/aprendizagem de Arte sintonizados com a construção de sujeitos críticos e autônomos. Assim, é possível juntar poesia e a concepção problematizadora da educação de Paulo Freire (2006, p.120), na qual “toda autêntica educação se faz na

investigação do pensar”. E isso a arte também tem de sobra, assim como uma incessante e necessária instabilidade e capacidade de estranhamento, que se relaciona com o que Freire (2006, p.76) coloca como fundamental para desencadear sentido:

Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão dos fatos. [...] Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.

Bem próximo disso, Glissant (2006, p.106) lembra que “a previsão dos sistemas de pensamento não foi nem muito eficaz nem muito positiva para o devir das humanidades” (p.106). A partir dessa constatação, ele aposta que “conhecer o imprevisível é sincronizar-se com o presente, com presente que vivemos, mas de uma outra maneira, não mais empírica nem sistemática, mas sim poética”. Costurando um pouco as ideias, o ensino/aprendizagem de Arte é, por essência, cooperativo, de relações e se configura no estar sendo. Alinhar, pois, com poesia – o “exercício do imaginário” - é, segundo Glissant (2006, p.107), “a única forma que temos de nos inserir na imprevisibilidade da relação mundial”.

Possibilidades de Invenção

As reflexões acerca do fim de um modelo universal da história da arte estão sintonizadas com o paradoxo de pensar um ensino/aprendizagem de Arte descolonizado quando a própria ideia de Arte é uma invenção ocidental. Uma invenção que se incorpora, muitas vezes acriticamente, mas que também se reiventa, fazendo aflorar tensões e contradições. Assim, antes de recusar a Arte simplesmente por ter sido imposta, não há como não assumir a importância do seu impacto na vida. No caminho por uma desalienação e para se localizar nesse universo, uma opção é a problematização da Arte, buscando seus sentidos na própria existência.

Voltando à assertiva de Belting (2012) de que a história da arte não sobrevive mais perante o seu antigo enquadramento, ele também nos ajuda a pensar como lidar com isso:

Esta disciplina sobrevive mesmo se ela perdeu sua vitalidade e procura o sentido de sua própria atividade [...] As fronteiras entre a arte, a cultura e as pessoas que a produzem são novamente questionadas [...] A arte é, doravante, entendida como um sistema entre outros de compreensão e de reprodução simbólica do mundo [...]. Vencer a fronteira entre a Arte e seu “pano de fundo” social e cultural requer instrumentos diferentes e objetivos de interpretações diversos. Somente uma atitude de experimentação pode deixar entrever novas respostas (BELTING *apud* SAMAIN, 2011, p.32).

Agregando a essas ideias, e seguindo a análise de Samain (2011), estabelecer uma relação com o pensamento do antropólogo inglês Alfred Gell é elucidativo.

Assim como os seres humanos, as obras [de arte] pertencem a famílias, linhagens, tribos, povos. Entram em relação umas com outras, bem como com as pessoas que as criam e as fazem circular enquanto objetos individuais. Pode-se dizer que elas se casam e dão à luz obras que levam o marco de seus ancestrais. As obras de arte são manifestações da ‘cultura’ no sentido coletivo da palavra, e são, como os seres humanos, seres cultos. Até o presente, nunca tomamos em conta a dimensão coletiva das obras de arte. (GELL *apud* SAMAIN, 2011, p.32).

Assumindo a possibilidade de pertencimentos e amparando-se na ampliação do sentido de arte a partir da cultura - e da sua invenção proposta por Wagner (2010) -, é possível vislumbrar alternativas ao tomar esse 'imbróglio' para o ensino/aprendizagem de Arte. A "atitude de experimentação" proposta por Belting, que tem a ver com Dewey, Paulo Freire e Hélio Oiticica, ganha um *corpus* com apropriações de algumas concepções herdadas de Aby Warburg - como a de imagem como “Pathosformel” (fórmula de *páthos*) - , que, por sua vez, se aproxima da derivação aspirada por Glissant (2001,p.54) "rumo a uma visão do poético e do imaginário do mundo", do pensamento "arquipélago, [...] não sistemático, indutivo".

Pode-se pensar no ensino/aprendizagem de Arte como uma possibilidade de invenção, enfrentando as difíceis relações entre inteligibilidade e sensibilidade, e rompendo com as prerrogativas universalistas do ocidente. Uma estratégia que parte de um dos princípios de Warburg, o de revelar como as imagens conhecem e produzem pensamento. Conectar os conteúdos a serem trabalhados nas aulas com a *Mnemosyne*, a biblioteca construída pelo teórico da imagem e antropólogo Aby Warburg (1866-1929) pode ser uma estratégia instigante, um exercício complexo de comparações, partilhas e reciprocidades nesses universos plurais e indefiníveis da arte.

Com uma organização dos livros sem qualquer ordem cronológica ou temática ou ainda indexação por autores, sua biblioteca, que em 1929 contava com 65 mil títulos, era constantemente (re)configurada. Suas montagens eram um constante exercício de estabelecer relações a partir de "todos os pontos em que havia *fronteiras*" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.35). Em outras palavras, os livros eram dispostos nas estantes e se movimentavam entre elas a partir do seu princípio da "lei da boa vizinhança".

"Lugar de pensamento" (Denkraum), a biblioteca de Warburg, com sua grande arena elíptica, era um espaço de questionamentos, aquário tanto como labirinto operacional do conhecimento [...]. Era, também, um espaço "rizomático [...] no qual a história da arte enquanto disciplina acadêmica era submetida à prova de uma desorientação ordenada: lá onde existiam fronteiras entre disciplinas, a biblioteca procurava estabelecer vínculos (DIDI-HUBERMAN, 2002, p.41 *apud* SAMAIN, 2011, p.35).

Ao estabelecer uma categorização fluida e abordar o espaço da biblioteca como uma presentificação das questões com as quais estava envolvido, Warburg "multiplicou as ligações entre os saberes" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.36). Uma concepção que pode ser transportada como desafio conceitual para construir uma abordagem para o ensino /aprendizagem da Arte considerando esta como um sistema de compreensão e de reprodução simbólica do mundo, vinculando-a com o seu contexto, ou seja, considerando as diferenças culturais e sociais. Voltando à analogia,

Como se orientar num nó de problemas? Como se orientar na "sopa de enguias" do determinismo das imagens? Há outra maneira de deslocar as coisas. É perder, ou melhor, fingir que se está perdendo tempo. É agir de forma oblíqua, por impulso. É *bifurcar* de repente.

Não adiar mais nada. Ir direto ao encontro das diferenças. [...] Mas bifurcar é outra coisa: é *mover-se em direção ao terreno*, ir ao local, aceitar a experiência existencial das perguntas que alguém formula a si mesmo (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.36).

Esses sucessivos deslocamentos cabem como estratégia vital para compreender culturas e propor relações entre diferentes sujeitos e, simultaneamente, múltiplos pontos de vista. A provocação contemporânea de Belting sobre o fim da história da arte revelando seus fundamentos universais implodidos pelo movimento da própria arte se aproxima das inquietações de Warburg em 1893:

Até aqui, a insuficiência das categorias universais para pensar a evolução impediu a história da arte de pôr seus materiais à disposição da "psicologia histórica da expressão humana" [...], a qual, de resto, ainda está por ser escrita. Nossa jovem disciplina (...) tateia em meio a esquematismos da história política e teorias sobre o gênio, à procura de sua própria teoria da evolução [...] (*apud* DIDI-HUBERMAN, 2013, p.34).

E, usando as palavras de Didi-Huberman (2013, p.34), "agora será preciso poder seguir Warburg em sua tentativa de 'atravessar paredes', de 'desenclausurar' a imagem e o tempo que ela carrega - ou que a carrega". Se, continuando com Didi-Huberman, aceitar o convite de Warburg consistiria na "tarefa acachapante, a não omitir nada", conduziria a um imobilismo estéril, é possível uma apropriação de relações dos saberes, que não se descolam das memórias e das sensações. Uma relação que, por sua vez, Glissant nomeia de poética da diversidade.

Além da biblioteca, *Mnemosyne* foi também o nome dado por Warburg ao seu Atlas, uma obra de 79 - ou 63 - painéis de madeira (de 1,5 X 2 metros) revestidos com tecido preto, nos quais apresentava cerca de 900 imagens - ou alguns milhares - , a maioria fotografias em preto e branco. Entre elas - apenas reproduções - havia obras de arte, como pinturas, esculturas, baixos relevos antigos, edifícios, gravuras, iluminuras, recortes de jornais, selos postais, moedas, dentre outros. Apesar da enorme complexidade e análises profundas sobre os Atlas e a obra de Warburg tecidas por

Didi-Huberman (2013), o recorte de algumas das suas ideias entra como uma *bifurcação* para dialogar com as questões que atravessam este trabalho.

A *instabilidade* das suas montagens fazia do Atlas um trabalho em constante reordenamento. Nada poderia ser absoluto, como sintetiza Didi-Huberman (2013, p.389): "Com todo o rigor, não podemos nos deter num "resultado", numa interpretação que sempre modificável por direito, que espera a surpresa de uma nova distribuição". Nessa violação à unidade, Didi-Huberman percebe uma compreensão de que "o pensamento é uma questão de plasticidade, de mobilidade, de metamorfose". Não por acaso, Warburg sequer colava as fotografias no papelão.



Um dos painéis do *Atlas* de Aby Warburg⁸

A acepção de projeto contida no Atlas era a de um "projeto aberto". E, sem reduzir "a diversidade à "unidade" de uma função lógica", buscava um "trabalho de

⁸ Disponível em: <http://elaguilaediciones.wordpress.com/2008/06/11/atlas-mnemosyne-aby-warburg/> - Acesso em: 20 julho 2013

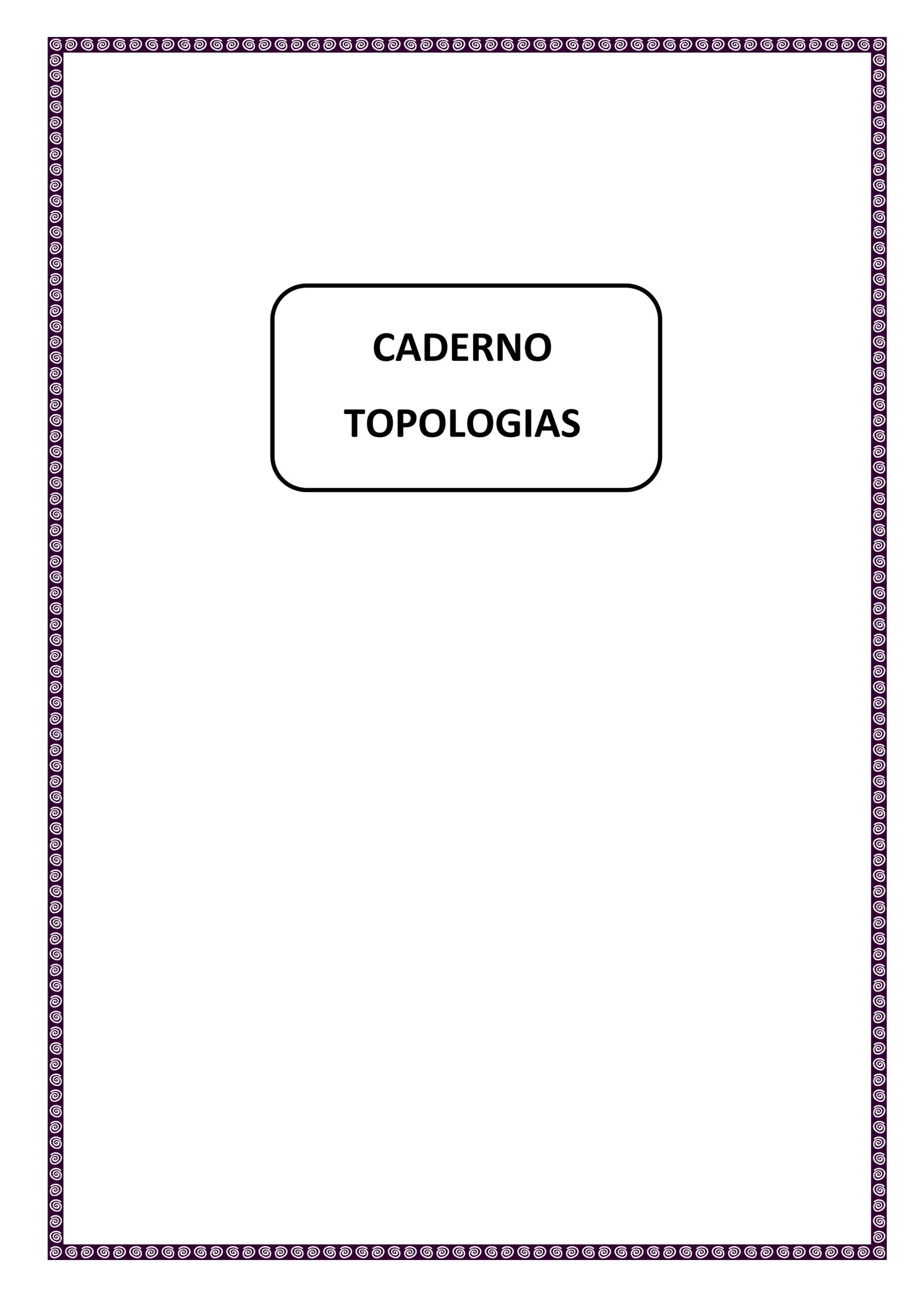
desdobramento: um trabalho para "abrir função" memorativa própria das imagens da cultura ocidental" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.389). Nesse caminho, criou uma inter-relação dinâmica com a garimpagem de uma arqueologia pessoal e uma "nova teoria da função memorativa das imagens" que, segundo Didi-Huberman (2013, p.390), "desde o começo, correspondeu o conceito warburgiano de *sobrevivência*".

É a maneira pela qual as imagens *sobrevêm e retornam*, num mesmo movimento, o que constitui o movimento - o tempo dialético - do sintoma. Em diversos sentidos, portanto, devemos considerar *Mnemosyne* um *atlas do sintoma*. [...], em termos mais explícitos, *Mnemosyne* é um atlas do sintoma, como colêanea das "fórmulas de *páthos*" recenseadas por Warburg, durante sua vida inteira, na cultura ocidental" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.390).

Nas suas reconfigurações e fluidez, há no Atlas uma presença de imagens, como um álbum de referências em disponibilidade para possíveis desdobramentos. "o atlas *Mnemosyne* menos ilustra uma interpretação preexistente sobre a transmissão das imagens do que oferece uma matriz visual para multiplicar as possíveis ordens de interpretação" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 392). E, se é por princípio, infinito, instiga novos recomeços, que também remetem à dor e à angústia de que falam Deleuze e Guattari (1992, p.259) de "um pensamento que escapa a si mesmo, idéias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos".

Nessa perspectiva, é um pouco do que diz Samain (2011, p.48) ao atestar a impossibilidade de "procurar desvendar a prancha final do *Atlas*, sem se sentir longamente interpelado pela densidade reflexiva contida nas imagens". Entre seus espaços, suas dimensões e alocações, o painel revela que "Warburg, assim, confere às imagens a tarefa de recolher, de animar, de ecoar e de fustigar, ora nossas memórias, ora nossas esperanças, ora nossos destinos" (SAMAIN, 2011, p.48).

E é citando Baudelaire, a quem "Warburg teria dado razão", que Samain (2011, p.48) aborda a imaginação como "uma potência do pensamento": "A imaginação é uma faculdade quase divina que percebe primeiro - fora os métodos filosóficos - as relações íntimas e os segredos das coisas, as correspondências e as analogias".



**CADERNO
TOPOLOGIAS**

TOPOLOGIAS

*“De ningún modo intento sugerir que sea incorrecto
privilegiar el enfoque de Europa y Occidente; el
problema es no ser consciente de que eso es lo que
está haciendo”.*
Edward Said

Identidade, no singular, somente nos dicionários. Em se tratando de nações e do seu uso contemporâneo, a etimologia da palavra -"lat. *identitas, átis*, do lat.cl. *idem* 'o mesmo'" (HOUAISS, 2009) - revela os seus inevitáveis limites plurais. Mesmo se a referência diz respeito a comunidades ou grupos pequenos, o termo merece cuidado na sua tendência a planificar, igualar.

E como expressão recorrente nesta tese, é importante uma localização histórica do termo, para percorrer criticamente a sua construção conceitual. Isso principalmente porque seu uso costuma nos enredar, estrategicamente ou não, para uma ideia quase abstrata que corrobora fortemente para o apagamento das diferenças, estas, por sua vez, inerentes e vitais à Arte e às relações humanas.

Para este percurso inicial, parte-se da discussão de Stuart Hall (2004) em um contexto de "mudança estrutural" da configuração social. Para ele, os reflexos na concepção de identidade foram desencadeados pela fragmentação das "paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais". Um processo que promove um duplo deslocamento -"descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos" (p.09) - configurando uma radical transformação na ideia de identidade.

Para discutir o que chama de 'crise de identidade', ele localiza três concepções: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Grosso modo, o sujeito centrado no indivíduo em si mesmo, o sujeito em relação com a sociedade e, por último, mantendo a interação, mas numa sociedade fragmentada, móvel e multidirecional. Nessa concepção, "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 2004, p.13).

Seguindo a análise de Hall, o processo histórico que desencadeou o que ele chama de descentramento do sujeito pode ser compreendido à luz de "cinco grandes avanços na

teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, no período da modernidade tardia (a segunda metade do século XX)" (p.34), avanços cujas concepções não se configuram como corretas ou verdadeiras. Mas, mesmo questionados, valem como marcos referenciais pelas questões que os provocaram e que desencadearam e são recortados aqui para explicitar o percurso adotado por Hall.

O primeiro impacto deu-se a partir do pensamento marxista, através das releituras da obra de Karl Marx nos anos de 1960. Segundo Hall, o ponto central foi o entendimento a respeito da proposição de Marx de que "os homens (*sic*) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas" (*apud* HALL, 2004, p.34):

Seus novos intérpretes leram isso no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os "autores" ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores (HALL, 2004, pp.34 - 35).

A teoria do inconsciente de Freud seria o segundo descentramento apontado por Hall, quando a identidade passa a ser reconhecida como construída ao longo da existência, não sendo inata e tão pouco se fechando ou concluindo, estando em permanente formação. Assim,

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é preenchida a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos *por outros* (p. 39).

O terceiro descentramento colocado pelo autor se relaciona com a teoria do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, para o qual a língua é anterior aos sujeitos e, ao ser utilizada, aciona uma série de significados construídos culturalmente. "O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)", sintetiza Hall (2004, p 41).

O "poder disciplinar" do filósofo e historiador Michel Foucault, como um sistema de controle, num primeiro momento institucional ou coletivo e, num segundo, também

do indivíduo e do corpo, que tem como intenção instituir a 'docilidade dos corpos', é o quarto descentramento apontado por Hall. A partir da "genealogia do sujeito moderno" de Foucault, é possível "compreender o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual (p.43).

O feminismo - "tanto como uma crítica teórica como quanto um movimento social" - é o quinto e último avanço social destacado por Hall como fator proeminente para o descentramento do sujeito. Ressaltando que a maioria dos movimentos do final dos anos de 1960, com seus apelos para "a identidade social de seus sustentadores", marcou o que ficou conhecido como *política de identidade*, Hall sustenta que o feminismo impactou mais fortemente o "descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico". Ele exemplifica com a associação do pessoal com o político, com a contestação de paradigmas que se mantinham fora da discussão social, como "a família, a sexualidade, o trabalho doméstico [...] politizando a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, pais/filhos, filhos/filhas)" (2004, p. 44).

Considerando esses impactos na ideia de identidade, esbarra-se no desdobramento importante para este trabalho, que se traduz na expressão 'identidade nacional'. Um conceito que demanda uma revisão, como propõe Edward Said (2007), como consequência das aceleradas reconfigurações globais, acentuadas a partir do final dos anos de 1970, ao tornarem o 'mundo mais integrado e demograficamente misturado do que jamais foi:

O importante é que, de toda bagagem herdada do pensamento político do século XIX, a noção de uma identidade nacional homogênea, coerente, unificada é a mais repensada, e essa mudança está sendo sentida e toda esfera da sociedade e da política (SAID, 2007, p.44)

Ilustrando, Said (2007, p.44) cita como exemplo dessa reconfiguração mundial as "misturas extraordinárias de nacionalidades, raças e religiões" e, em muitos países,

"uma enorme variedade de línguas e culturas coexistindo e interagindo pacificamente umas com as outras no curso normal dos acontecimentos".

Mas, apesar dessas misturas, Hall (2004, p.62) chama a atenção para o fato de que, mesmo com todas as evidências, as "identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas*". E, de certa forma, essa representação de unidade, ainda que inconsistente, atua como tensão permanente, como uma herança etérea ou mesmo um ranço de elos perdidos. Nesse lugar indefinido, se presentifica e, portanto, merece ser posta à visibilidade para, conscientemente, ser recusada.

Partindo dessa recusa e considerando a intensificação - desde os anos de 1970 - do processo de globalização, Hall (2004, p.69) discute três possíveis reverberações nas identidades nacionais: estariam se desintegrando - "como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global" -, sendo reforçadas - "pela resistência à globalização" - ou se reconfigurando, deixando de ser nacionais para se tornarem híbridas.

Tecendo como "conclusão provisória", Hall (2004, p.87) segue o mesmo rumo de Said, ao observar que a globalização desencadeia "efeitos pluralizantes sobre as identidades [...] tornando-as mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas unificadas ou trans-históricas". Refutando a dicotomia entre uma possível homogeneização ou resistência como resgate das tradições, das raízes, engrossa a frente de teóricos que defendem a ideia da Tradução. Ancorado no hibridismo,

este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, composta por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal [...] A diferença é que [essas pessoas] não são e nunca *serão unificadas* no velho sentido, porque elas são irrevogavelmente, o produto de outras histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (HALL, 2004, p. 89).

Nesse caminho, Hall coloca as pessoas *traduzidas* como "produto das *novas diásporas* criadas pelas migrações pós-coloniais" (p.89).

Localizadas algumas referências que jogam luz no que pode ser tratado como 'problema da identidade', emerge o que Homi K. Bhabha (2007, p.79) chama de "a arte secreta da invisibilidade" que "muda os próprios termos da nossa percepção da pessoa". E a percepção dessa invisibilidade se constitui como uma chave para a apreensão do sujeito apagado pela colonização, que, para Bhabha (2007, p.79) traz a marca "de uma tradição de representação que concebe a identidade como a satisfação de um objeto de visão totalizante, plenitudinário". Como contraponto, ele escreve:

Ver uma pessoa desaparecida ou *olhar* para a Invisibilidade é enfatizar a demanda *transitiva* do sujeito por um objeto *direto* de auto-reflexão, um ponto de presença que manteria sua posição enunciativa privilegiada *enquanto sujeito*. Ver uma *pessoa desaparecida* é transgredir essa demanda; o "eu" na posição de domínio é, *naquele mesmo momento*, o lugar de sua ausência, sua re-apresentação (p.80, grifos do autor).

A invisibilidade, instituída pela legitimação discursiva colonialista que instaura modelos de identidade baseados em uma representação de identidade nacional, se configura, pois, como uma estratégia alicerçada pelo estereótipo. Este, na análise de Bhabha (2007, p.115) , pode ser esclarecido com o "conceito foucaultiano de *dispositif* ou aparato" onde se instaura a relação de forças entre saber e poder, "como uma resposta estratégica a *uma necessidade urgente* em um dado momento histórico" (p.115). Para esse autor,

a força do discurso colonial e pós-colonial como intervenção teórica e cultural em nosso momento contemporâneo representa a necessidade urgente de contestar singularidades de diferença e de articular "sujeito" diversos de diferenciação (BHABHA, 2007, p.115).

Nesse jogo de relações, ele chega à ideia de fetichismo como chave para a compreensão do estereótipo, representação fechada que refuta a diferença. Fetiche entendido no discurso, por Bhabha (2007, p.116) como "o jogo simultâneo entre a metáfora como substituição (mascarando a ausência e diferença) e a metonímia (que registra contiguamente a falta percebida)". Assim, tanto esse quanto o estereótipo se

configuram como "uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma" (p.116).

A articulação proposta por Bhabha (2007, p.125) está em sua recusa em adotar uma simplificação da ideia de estereótipo na relação entre colonizador e colonizado como uma "falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminatórias". Afirmando o seu caráter ambivalente, que revela estratégias de controle social e político ao ser simultaneamente "um substituto e uma sombra", Bhabha destaca as contradições na "cadeia de significação estereotípica (...) polimorfa e perversa". No caso do negro, essas se evidenciam ao afirmar que ele :

é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador das forças sociais (BHABHA, 2007, p.126).

E, amparado nas ideias de Frantz Fanon, principalmente as do seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Bhabha (2007,p.117) observa que todo o aparato do discurso estereotipado do colonialismo, por um lado, apaga as diferenças e, por outro, estabelece uma conexão perversa na qual a *pele/cultura* se converte em índices das "fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração. Nesse lugar, como diz Fanon, "onde quer que vá, o negro permanece um negro" (*apud* BHABHA, 2007, p.117). Um limite, 'conveniente' ao racismo e que, imposto, cerceia todas as outras possibilidades humanas. Afinal, conclui Bhabha (2007, p.117), "nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...". Quanto aos brasileiros...

A ideia de civilidade branca, masculina e europeia forjou, na forma e na contraforma, identidades brasileiras. Uma "estratégia de subversão" colonialista que, como aponta Bhabha (2007, p.101), "não busca desvelar a completude do homem, mas manipular sua representação". E, lembrando do "embate crucial entre máscara e identidade, imagem e identificação" ressaltado por Fanon, Bhabha (p.102) localiza aí a origem da

"tensão duradoura de nossa liberdade e a impressão duradoura de nós mesmos como outros". E pergunta: "De que forma o humano pode viver suas diferenças, de que forma um ser humano pode viver Outra-mente?" (p.103).

E é essa a problematização que interessa ao se relacionar a questão da identidade com o ensino/aprendizagem de Arte. Partindo do pressuposto de que identidades não se configuram como definitivas, mas em movimento permanente e em relação com contextos sociais e históricos, e sem perder de vista a resistência às imposições hierárquicas. É o que coloca Quijano (2005, p. 14) a partir do que considera como a principal lição de Cervantes, em Dom Quixote:

a heterogeneidade histórico-estrutural, a co-presença de tempos históricos e de fragmentos estruturais de formas de existência social, de várias procedências histórica e geocultural, são o principal modo de existência e de movimento de toda sociedade, de toda história.

Para ele, ao se manter a perspectiva eurocêntrica - "que distorce, quando não bloqueia a percepção de nossa experiência histórico-social" - apaga-se a possibilidade do (re)conhecimento para além dela, como se houvesse a recusa em "identificar nossos fantasmas, convocá-los e contender com eles" (QUIJANO, 2005, p.16).

Sem abrir mão do plural, há intervalos em que o singular faz presença, como a ideia de pensar uma identidade latino-americana capaz de emergir no singular como uma produção temporária baseada em um *fantasma* comum, o da colonialidade do poder. Uma estratégia de (re)conhecimento "de muitas memórias e muitos passados, sem ainda um caminho comum e compartilhado" para o seu enfrentamento, que Quijano (2005, p.27) coloca como "uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a des/colonialidade do poder".

É uma possibilidade que tem a ver com o que Eagleton (2005, p.98) chama de "paradoxo da política de identidade", ou seja, "se precisa de uma identidade a fim de se sentir livre para desfazer-se dela". Para ele:

A única coisa pior do que ter uma identidade é não ter uma. Dispende muita energia afirmando sua própria identidade é preferível a sentir que não se tem absolutamente nenhuma identidade, mas ainda mais desejável é não estar em nenhuma das duas situações. Como todas as políticas radicais, políticas de identidade são auto-anulantes: alguém é livre quando não precisa mais ficar quebrando muito a cabeça a respeito de quem ele é. [...] O tipo menos inspirador de política de identidade é aquele que reclama que uma identidade já completamente formada está sendo reprimida por outras. As formas mais inspiradoras são aquelas que você reivindica uma igualdade com os outros no que diz respeito a ser livre para determinar o que é que você deseja se tornar. Qualquer afirmação autêntica de diferença tem, portanto, uma dimensão universal (EAGLETON, 2005, pp.98,99).

Outro aspecto importante ressaltado pelo autor é que, estando inserido em um mundo de relações, não se faz necessária a submissão às hierarquias de poder. A partir de Francis Mulhern, Eagleton (2005, p.117) defende que "não pode haver nenhum contraste simples entre 'identidade', 'comunidade' e o 'universal'", uma vez que "todos nós somos um complexo dessas identidades". E citando o argumento de Mulhern, lembra que comunidades "não são lugares mas práticas de identificação coletiva cuja ordem variável define amplamente a cultura de qualquer formação social real", podendo ser "tão universais quanto locais, e limitar a noção às últimas é fetichizá-la".

Um exemplo dessa fetichização é o reclamado por Rivera Cusicanqui (2010, p.59) quanto à recorrente classificação dos povos indígenas em suas origens, mantendo-os em suas aldeias e negando sua inserção no mundo contemporâneo:

El nuevo estereotipo de lo indígena conjuga la idea de una continuidad de ocupación territorial –invariablemente rural– con una gama de rasgos étnicos y culturales que van encasillando las conductas y construyendo escenarios para un despliegue casi teatral de la alteridad.

E voltando à Bhabha, o problema do "ato de estereotipar" não se resume ao de se determinar uma "falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminatórias", mas precisa ser percebido em sua ambivalência de projeção e

introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, determinação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes "oficiais e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista" (BHABHA, 1998, p.125).

Um jogo de poder que evidencia identidades forjadas, fazendo com que "muitas pessoas acreditassem que eram apenas, sobretudo, exclusivamente brancas, pretas, ocidentais ou orientais (SAID, 1995, p. 411). Uma construção que, segundo Hall (2001), envolve processos inconscientes e também "algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade". E, como construção, "permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (HALL, 2001, p.38), ou seja, com espaço para pensar em que somos seres condicionados, não determinados (FREIRE,1996).

Fechando este tópico e abrindo para o próximo, nesse processo de imposições, submissões e apagamentos e reconhecimentos, Said (1995) fala do fortalecimento dos cânones ocidentais pela arte - principalmente na literatura - colonizada ou colonizadora. Ou seja, como uma expressão ativa na construção de identidades, para ele essencialmente imaginárias, ao incorporarem em diversas dimensões, como forma e/ou tema, estéticas de padrões *universalizados* principalmente pelo imperialismo europeu e estadunidense.

Concordando com Said na potência da arte e da estética e do seu uso na exploração e opressão do outro, Glissant (2005, p. 92) lembra que "o ocidente não é monolítico", com espaço na produção artística ocidental para "poetas que, sonhando o mundo, protestaram contra a sua colonização: 'Os brancos estão chegando...' escrevia Rimbaud". Glissant também cita o poeta francês Victor Segalen (1878/1919), também médico e militar, "o primeiro que abordou a questão da diversidade do mundo, e que combateu o exotismo como forma condescendente da colonização". Em outras palavras: "não existe maniqueísmo em se tratando desse assunto"(p.92).

O alento à tentativa infrutífera de chegar a uma definição de cultura tem duas sínteses básicas, que uso como introdutórias, nas *conclusões* de Edgar Morin e de Raymond Williams. Segundo Morin (2005, p.59), o termo é um “camaleão conceitual, que muda de sentido de acordo com o seu contexto”. Assim, está permanentemente se reconfigurando a partir de "encontros, agregações e sincretismos" . Por sua vez, Williams (2007, p.115), classifica cultura como

uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa [...] principalmente porque passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas de pensamento distintos e incompatíveis.

Williams (2007, p.122) parte da língua inglesa, mas lembra que "o leque e a complexidade de sentidos e referências" também se configuram em outras línguas, seja entre elas ou no interior de cada uma delas. Uma diversificação que não se encontra na palavra em si, mas "nos problemas que as variações de uso indicam de maneira significativa", na medida em que carregam "visões alternativas das atividades, relações e processos" (p.123).

Fica assim esclarecido que a ideia aqui não é uma definição nem uma filiação a essa ou aquela corrente de pensamento, mas estabelecer algumas interseções construídas a partir de incômodos que o termo provoca. Se há um propósito de problematizar o discurso do multiculturalismo e traçar um referencial que norteie a interculturalidade no ensino/aprendizagem de Arte, um percurso no território da cultura é vital. Transitar por seus meandros é, pois, buscar, em alguns autores, concepções e compreensões que invoquem aproximações - ainda que difusas e moventes - que permitam manter um diálogo fundado não em sistemas preconcebidos, mas em possibilidades de relações, muitas vezes, carregadas de tensões.

Assim, vale a pena explicitar alguns dos incômodos que o uso do termo cultura costuma provocar. Não raramente, os textos acadêmicos que defendem a aproximação da escola, como instituição, do universo cultural das crianças e dos

jovens, propõem caminhos que chamam de atividades artísticas. Em eventos classificados como 'culturais' há sempre um espaço generoso para a Arte, em suas diversas expressões. Arte como cultura também se insere como elemento lúdico, compensador das tarefas árduas associadas ao conhecimento - que no caso da Arte ainda não é claro no cotidiano das escolas. Entra também como projeto pedagógico de programas educativos, iniciados por Organizações Não Governamentais (ONGs) e mais recentemente assumidos como políticas públicas, em ações ou atividades realizadas nas escolas, mas descoladas dos currículos formais. Na prática se configuram como próteses educativas que tornam o espaço escolar mais agradável, mais artístico, mais cultural.

Outro incômodo aparece justamente como um paradoxo, mas livre deste por sua percepção estar, a princípio, descolada da escola. É a ideia de cultura como civilização que, por sua vez, para carregar um viés positivo, pode ser mensurada pelo seu índice de desenvolvimento. Se o econômico é o grande alicerce, sua potência artística - e toda a rede institucional que lhe diz respeito como formação, produção, exibição, mercado - é reconhecida como um importante indicador.

Esses dois incômodos servem aqui como norteadores para uma discussão preliminar da ideia de cultura. Torná-los visíveis é um *modus operandi* para contaminar e explicitar os recortes escolhidos. Como foi dito no início deste tópico, a proposta é 'um respiro' que inspire. Isso se não se conformar como mera formalidade acadêmica - que persiste como outro incômodo.

Uma síntese formal¹

O entendimento do termo cultura tem os antecedentes clássicos, que se tornaram habituais: - greco-latino. Do termo *colere*, o sentido de cultivar se desdobrou em acepções associadas também ao cuidado, abarcando homens, mulheres, crianças e suas respectivas almas, que ganham evidência via cânones religiosos da Idade Média. A articulação "ora positiva ora negativamente, com o conceito de civilização" se

¹ Este tópico é uma síntese do capítulo III de Rocha e Tosta (2009), com o objetivo de contextualização. Para facilitar a leitura, as referências localizam apenas as páginas das citações.

configura no século XVI (p. 79), associado inicialmente à ideia de educação e polidez, se desdobrando na sequência, com um indicador do que se entendia como progresso. "Desde então, ao aproximar-se do conceito de civilização, cultura passou a exprimir os aspectos do desenvolvimento material da sociedade ocidental moderna". Desvinculava-se, assim, da natureza. Matéria e espírito se distinguem, rompendo com a "harmonia cósmica (...) idealizada pelos gregos" (p.80).

Civilizando-se ou passando por um processo de conformação da racionalidade moderna há a

domesticação das paixões e dos costumes envolvendo desde as maneiras de sentar-se à mesa, passando pelos hábitos de higiene e privatização do sexo, ao desenvolvimento de regras de sociabilidade altamente desenvolvidos na forma da etiqueta social durante as sociedades de corte do Antigo Regime na Europa (p.81).

Mas esse percurso, pautado nas referências francesas e inglesas do Iluminismo, pressupunha um padrão universal, que foi desviado por uma particularização proposta pelo romantismo alemão, ao reivindicar a "ideia de *Kultur*, como expressão de orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser". Os conceitos de identidade e nação ganham corpo e se amalgamam com o de cultura que, ainda assim, "permaneceu sinônimo de civilização por muito tempo" (p. 82).

No século XIX, no entanto, as variantes se consolidam e a cultura se inscreve em particularidades teóricas, principalmente nos campos da sociologia, história e antropologia, como os exemplos citados por Rocha e Tosta: "folclore, cultura subjetiva e cultura objetiva, cultura material e cultura não material, cultura erudita e cultura popular, cultura de massa e subcultura etc." (p.83).

Como campo de investigação da antropologia, ou "categoria do pensamento antropológico" na qual é convocada como "conceito totêmico", a noção de Cultura desemboca numa série de paradigmas. Grosso modo, os principais - racionalista, estrutural-funcionalista, culturalista e interpretativista - se vinculam a duas grandes

correntes - Intelectualista e Empirista - que, por sua vez, podem ser compreendidas a partir de "duas formas polarizadas de temporalidade (sincronia e diacronia)".
Explicitando melhor, a partir dos seus cruzamentos:

O primeiro, o paradigma racionalista cruza os elementos da tradição intelectualista e do tempo sincrônico no desenvolvimento da Escola Francesa de Sociologia e Antropologia Social; o segundo, o paradigma estrutural-funcionalista, cruza a tradição empirista e o tempo sincrônico no desenvolvimento da Escola Britânica de Antropologia Social; o terceiro, o paradigma culturalista, cruza os elementos da tradição empirista e do tempo diacrônico no desenvolvimento da Escola Culturalista Norte-Americana; e por fim, o paradigma hermenêutico, cruza a tradição intelectualista e a perspectiva temporal diacrônica, sendo seu desenvolvimento no cenário dos centros universitários bastante recente (p.86).

Essa incursão traz uma noção da potência e amplitude da discussão acerca da Cultura a partir das sutilezas apontadas em cada uma dessas referências e em suas interseções. Seguindo a consideração dos autores quanto à aplicabilidade ao conceito de cultura - a partir do princípio analítico proposto por Roberto Cardoso de Oliveira, em seu livro *Sobre o pensamento antropológico*, de 1988 -

os paradigmas racionalista, estrutural funcionalista e culturalista, desempenharam um papel de normatização científica onde a individualidade, a subjetividade e a historicidade são domesticadas no interior das produções etnográficas. [Por sua vez], o paradigma hermenêutico provoca uma relativa desordem na antropologia contemporânea quando reintroduz no campo das reflexões epistemológicas a tríade conceitual da individualidade, subjetividade e historicidade, além de abrir espaço para a reflexão de outros conceitos (p.87).

Na mesma trilha, vale a pena lembrar duas noções que marcaram os estudos das sociedades: o evolucionismo social e o difusionismo cultural. Um recorte que, como pontuam Rocha e Tosta, ganha sentido a partir das "concepção de história e de cultura" que essas noções sustentam. Um dos principais antagonismos entre essas correntes estaria na forma de lidar com a história que, na primeira aparece como "projeção para o futuro", enquanto na segunda como uma referência de origem.

Outra distinção importante é a da compreensão do homem, na lógica evolucionista, como universal - de origem iluminista -, colocando os povos, a princípio iguais, hierarquizados por seu *nível* de civilização. Essa concepção, mesmo fragilizada principalmente pelo seu caráter etnocentrista, ainda subsiste na antropologia, como evolucionismo contemporâneo. Também guarda como "exemplo bem-sucedido" o positivismo de Auguste Comte, com sua visão de progresso associado à meta de uma sociedade atingir o "mundo abstrato das ideias" a partir da necessária superação do "mundo concreto das sensações".

Um aspecto relevante é o caráter biológico dessa teoria, capaz de justificar como seleção natural o extermínio de povos - como os promovidos pela ação colonialista em várias nações. Ou seja, sobrevivem os mais fortes (p. 88). Na concepção da difusão cultural, além do olhar para a construção histórica, há uma compreensão do espaço geográfico e do seu reflexo nas sociedades - incluindo as influências entre povos - como fatores e trocas culturais. "Um costume em determinado grupo não diz respeito ao seu estágio evolutivo, mas sim a um processo de difusão" (p. 90).

Voltado para o tempo contemporâneo, o estrutural-funcionalismo tem como um dos seus marcos o modo de pesquisar. Saindo do gabinete - como ficou conhecida a coleta de dados via terceiros - instaura-se a "observação participante", com os pesquisadores investindo no trabalho *in loco* para o levantamento de informações.

Alguns dos aspectos vulneráveis dessa linha diz respeito à ideia de cultura funcional abordada pelos seus precursores, seja respondendo "a uma necessidade biológica" ou como "produtora de integração, equilíbrio e manutenção da ordem social" (p.96). Mas, se alguns teóricos dessa linha caminharam no sentido de enfatizar o caráter científico de cultura, acabou prevalecendo o conceito de estrutura social, que se configura como paradigma do pensamento antropológico inglês e francês.

É um paradigma, tão polissêmico quanto o de cultura. Entre as diferentes acepções de estrutura social, destacam-se a de "configuração de grupos estáveis"; a de "um sistema de expectativas normativas"; como "um conjunto de regras ou normas ideais"; e,

ainda, sua identificação como modelo. Este, por sua vez, tem o caráter de sistema e, entre outros aspectos, "deve ser construído de tal modo que seu funcionamento possa explicar os fatos observados" (p.98).

Assim, nesse contexto referenciado pela estrutura social, coube à cultura uma identificação "como sistema de códigos que comunicam o sentido das regras que orientam as relações sociais entre os homens e as coisas". Em outras palavras, seu conceito se consolidou na proposta metodológica do estruturalismo "como uma espécie de metalinguagem" (p.101). E, como tal, na proposta de Lévi-Strauss, "como forma de encurtar o distanciamento entre os homens", valendo a ressalva de que "embora o conceito agregue o sentido da diferença, ela é produzida social e historicamente" (p.102).

Para além da Europa, a partir dos anos de 1920, nos Estados Unidos pesquisadores caminham na perspectiva que ficou conhecida como culturalismo. Entre seus fundamentos, o conceito de cultura de Franz Boas, a partir da recusa da relação hierárquica desta com a raça, "como estrutura relativista, pluralista, holística, integrada e historicamente condicionada para o estudo da determinação do comportamento humano" (p.103). Abriu-se, assim, um questionamento ao evolucionismo social, comprometendo, definitivamente, "a correlação entre o nível mental e a organização biológica".

Como desdobramento, reconhece-se a amplitude e a complexidade do conceito de cultura. Nem por isso cessam-se as tentativas de delimitações, que vão se sucedendo, se sobrepondo, se questionando. Edward Sapir chama a atenção para a

ameaça produzida pela civilização ocidental a outras formas de culturas e [...] para os processos de "autenticidade" embutidos na cultura quando elegemos determinados fenômenos como exemplares de uma "espiritualidade", "harmonia", "originalidade", enfim, falando em termos benjaminiano, portadores de "aura" (p. 105).

Também merece destaque a concepção de Ruth Benedict, que entende cultura em aproximação ao conceito de indivíduo agregando pensamento e ação:

[...]se o que nos interessa são os processos na cultura, a única forma de podermos conhecer o significado do pormenor de comportamento escolhido é vê-lo contra o fundo de motivos e emoções e valores institucionalizados nessa cultura (p.106).

Finalizando este percurso de apoio, chega-se às duas concepções que contaminaram mais decisivamente esta tese. Da antropologia hermenêutica ou interpretativa de Geertz vem o conceito de "cultura como conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem". Cabe ao antropólogo fazer o que ele chama de "descrição densa", na qual ele traz à tona "o significado inscrito no fluxo do discurso social" (p.109).

Assim como nas demais concepções e nos modos de trabalho, sua perspectiva de interpretar o discurso simbólico do outro - no caso nativos - levantou questões e críticas quanto à sua *eficácia*, trazendo à tona o "exercício de reflexividade epistemológica" (p.110). Ou seja, a despeito de qualquer perspectiva de validação concreta, traz uma *expressiva* possibilidade provocativa.

Nesse aspecto, vale a lembrança "do significado como elemento de valor" (p.108), enredando a "cultura enquanto teia de significados" que, por sua vez, se configura múltiplos sentidos - que emergem de duas ações potencialmente diferentes, mas que em suas manifestações - principalmente no campo da Arte - se revelam muitas vezes sutis ou mesmo indistintas: a reprodução e a criação. E, a partir dessa consideração, torna-se fundamental a problematização de que:

a busca do significado conduz a interpretação antropológica a um mundo de representações, ideias e valores constituídos socialmente num determinado momento histórico, ou seja, sobre o que os homens pensam de e sobre si mesmos e dos outros (p. 109).

Ou seja, trazer essa concepção para as necessárias e latentes singularidades, num processo de individuação, sem contudo desligá-la da sua raiz ou matriz coletiva,

social. Com essa emenda, evidencia-se a potência da ideia de invenção como itinerário: : "cultura é um caminho ou via de acesso à compreensão do outro e seu 'mundo de significados'" (p. 111) ou, desviando para o campo da Arte, como uma interface de relação, de aproximação.

A invenção da cultura

Após esse breve percurso, ancorado pela síntese de Rocha e Tosta (2003), cabe a problematização da noção de cultura proposta por Wagner (2010, p.54), para quem:

o uso antropológico de "cultura" constitui uma metaforização ulterior, se não uma democratização, dessa acepção essencialmente elitista e aristocrática. Ele equivale a uma extensão abstrata da noção de domesticação e refinamento humanos do indivíduo para o coletivo, de modo que podemos falar de cultura como controle,refinamento e aperfeiçoamento gerais do homem por ele mesmo, em lugar da conspicuidade de um só homem nesse aspecto.

O desafio, para ele, depende da instauração de uma conexão com a invenção-criação, a partir de uma relação em que emergem, sem hierarquias, as inexoráveis diferenças sem intencionalidade de apreensão do outro. Ou seja, diferentemente do que se propõe em "noções como 'análise' ou 'exame', com suas pretensões de objetividade absoluta" (WAGNER, 2010, p.29), que acabam por converter a cultura em um modelo idealizado, impositivo. O antídoto passa, pois, pela possibilidade de com-vivência entre convenções, entendimentos balizados pela potência criativa de cada *cultura imaginada*.

Essa problematização se relaciona com o universalismo, abordado por antropólogos, como um dos desafios da antropologia pela vulnerabilidade de a pesquisa cultural ser desenvolvida e validada apenas a partir de pressupostos culturais etnocêntricos. Nesse sentido, Wagner (2010) defende como saída que o antropólogo tenha consciência das convenções naturalistas ou culturalistas às quais está submetido. Caso contrário, as etnografias não se distanciam dos universos estudados, por estarem essencialmente imbricadas com as relações de poder ocidentais.

Para Wagner (2010), a palavra cultura foi ' escolhida' pela antropologia para nomear o eixo dos seus estudos, ou relações de aproximação com o ser humano, como uma categorização ampla, mas que pode ser restrita, quando focalizada em uma determinada cultura. Um eixo que permeia todos os elementos que o compõem, como um complexo corpo social, considerado em sua incompletude e, por isso mesmo, sempre se (re)configurando. E nessas relações com o outro não há como prescindir da experiência e da invenção. Para o autor esse é o caminho para não se sucumbir, na aproximação, a pressupostos preconcebidos, o que transmutaria seu objetivo de conhecimento em ideologia.

Essa concepção envolve observação e aprendizados do outro e de si mesmo, simultaneamente. "É apenas por meio do contraste experienciado que sua própria [do antropólogo] cultura se torna 'visível'", diz Wagner (2010,p.31). Ou seja "no ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura". Além disso, as conexões envolvem diferentes conhecimentos prévios que, afetam e são afetados nessa interlocução. Para Wagner, "o efeito dessa invenção é tão profundo quanto inconsciente" e as possibilidades de descobertas nessa relação com o outro tornam o estudo de outros povos valioso, na medida em que "toda a compreensão de uma outra cultura é um experimento com nossa própria cultura" (p 41).

Partindo das referências históricas da palavra "cultura", Wagner (2010,p.54) chama a atenção para as suas transformações:

Em tempos posteriores "cultura" adquiriu um sentido mais específico, indicando um processo de procriação e refinamento progressivo na domesticação de um determinado cultivo, ou mesmo o resultado ou incremento de tal processo. [...] O sentido contemporâneo do termo - um sentido "sala de ópera" - emerge de uma metáfora elaborada, que se alimenta da terminologia da procriação e aperfeiçoamento agrícola para criar uma imagem de controle, refinamento e "domesticação" do homem por ele mesmo. Desse modo, nas salas de estar dos séculos XVIII e XIX falava-se de uma pessoa "cultivada" como alguém que tinha cultura, que desenvolvera seus interesses e feitos conforme padrões sancionados,

treinando e "criando sua personalidade da mesma maneira que uma estirpe natural pode ser "cultivada" [cultured] .

Para Wagner (2020, p. 54) ele, o uso do termo pela antropologia revela uma democratização, ao deslocar a "noção de domesticação e refinamento humanos do indivíduo para o coletivo. Mas as metaforizações sofridas ao longo do tempo deixaram suas marcas, desenhando o que o autor chama de "zona de ambiguidade" (p.55), que pode ser percebida ao pensar para o outro o que o outro não concebe para si mesmo, que abarca a própria ideia de cultura e também de arte. O contraponto seria o que ele chama de "pontes aproximativas" (p.62) para a construção de sentidos.

INTERCULTURALIDADE

O uso do termo interculturalidade pode ser pensado como redundante à ideia de cultura numa dimensão complexa e com sua existência *condicionada* a um estado de relação. Já a recusa em usar a palavra multiculturalidade é expressamente política. É claro que esse termo vem sendo usado, também, num sentido de se pensar a cultura no plural e evidenciando as suas diferenças. Mas, como caiu no gosto do politicamente correto, tornou-se quase uma vírgula, uma consideração aparentemente óbvia. Em se tratando de qualquer discussão acerca de conteúdos curriculares para ensino/aprendizagem de Arte, falar em multiculturalidade é quase um neologismo.

Essa constatação trouxe, a reboque, um estranhamento quanto ao seu significado. Afinal, há uma unanimidade - ou pelo menos quase - de que todo currículo deve considerar as múltiplas culturas que coexistem hoje no planeta. Por que então a maioria dos conteúdos de Arte - e das outras áreas de conhecimento presentes nas escolas - são tão homogêneos? Ou, se nem tanto homogêneos, privilegiam determinados saberes em detrimento de outros?

Uma explicação razoável - e recorrente - é a de que os conteúdos de Arte foram construídos a partir de uma perspectiva (sem trocadilhos) plural característica desse campo do conhecimento e, como o tempo dedicado à disciplina é pouco, há uma síntese para que o aluno tenha acesso aos aspectos considerados como os mais importantes. Nessa lógica, entram os também considerados como principais movimentos da história da Arte, com ênfase para a Pré-História, o Renascimento, Impressionismo, o Expressionismo, o Cubismo, a Arte Pop e a Arte Contemporânea, cabendo ainda mais alguns *ismos*. Nas aulas, quase sempre há um espaço para exercícios de desenho, incursões pela pintura e, em situações mais privilegiadas, pela fotografia e pelos vídeos.

Quanto ao enfoque multicultural, as máscaras africanas e/ou indígenas são as principais referências para trabalhos que assegurem o necessário cunho da diversidade. Se não, são imagens *características* ou *típicas* de um determinado povo,

de preferência exótico. Um procedimento em nome de uma diversidade abstrata, que joga tudo a perder. Mais do que isso, deixa tudo como está, aprofundando suas marcas acrílicas às custas de um colorido aparente. Os estereótipos culturais, ainda disfarçados sob sofisticados acabamentos, inclusive discursivos, surgem como se brotassem de um processo de geração espontânea, o que não deixa de ser um dado. A naturalidade da emergência de imagens concretizadas como fetiches de diferentes naturezas traz à tona desafios ainda latentes, camuflados como caminhos alternativos traçados às pressas, como variantes, para evitar o necessário desbravamento de novas rotas.

Mas e o estranhamento quanto ao uso e ao significado do termo multiculturalismo no âmbito da educação? Há autores que atribuem "que a educação multicultural surgiu nos países anglo-saxões, enquanto que a educação intercultural, que é mais interativa e pró-ativa, é utilizada no mundo francófono" (DASEN, PERREGAUX, 2000 *apud* SANTIAGO, 2013, p.53). Entre as explicações acerca da opção terminológica por abordagem intercultural, os autores ressaltam o fato de esta "evidenciar a necessária interação entre as culturas, que vai além do contato cultural", restrição associada ao termo multiculturalismo.

Esse caminho, traçado na mesma lógica que teria conduzido os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, localiza a origem das discussões em terras de línguas inglesa e francesa e como uma reação a "uma escola monocultural criada para servir como uma nação culturalmente homogênea". Uma proposição, segundo Santiago (2013, p.55), frente à "descolonização, à democratização crescente da vida pública e à internacionalização das migrações" que se espalhou pelo mundo. Em outras palavras, a abordagem intercultural:

é um movimento de reforma na educação que é de natureza internacional e polissêmica [...] afetando vários países e regiões no mundo de acordo com seus contextos sociopolíticos, econômicos e históricos. [...] uma das chaves do futuro dos sistemas educacionais contemporâneos (SANTIAGO, 2013, p.57).

Se o processo de globalização intensificou a pressão sobre a escola monocultural, a ideia de diálogos culturais e da necessidade de emancipação dos povos e culturas colonizados já estava presente na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, publicado em 1968. Ao escrever sobre sua teoria de ação dialógica, Freire (1980, p.213) observou que o que ele nomeou como síntese cultural, uma das características da ação dialógica, "não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra".

Também John Dewey (2010), em seu livro *Arte como Experiência*, publicado em 1934, deixou explícita a importância de interação entre culturas, apontando a arte como um meio de aproximação e de experienciar diferentes formas de relacionar e atuar. Para ele, o contato com a produção artística de:

civilizações remotas ou estrangeiras [...] provoca um alargamento e aprofundamento de nossa experiência, tornando-a menos localizada e provinciana, na medida em que, por seu intermédio, captamos a atitude básica de outras formas de experiência (DEWEY, 2010, p.561).

Dewey (2010, p.578), mesmo não abordando as relações culturais diretamente pelo viés do colonialismo, sinaliza uma possibilidade de leitura sob esta ótica ao afirmar que as artes "como tarefa moral e função humana [...] só podem ser discutidas no contexto da cultura". Mas se quando ele passou pela discussão dos intercâmbios, os trânsitos culturais eram bem menos intensos e muito mais lentos se comparados aos dos tempos de hoje, as possibilidades de desvios *em nome de algo* já eram claras para ele, principalmente em relação às artes que "moldam ocupações coletivas e, desse modo, determinam a direção do interesse e da atenção, com isso afetando o desejo e o propósito" (p.578).

Feita essa pequena suspensão, como lançando anzóis para não perder de vista algumas imbricações dessa discussão com uma demanda histórica dos povos colonizados à educação dialógica e à aproximação da arte com a cultura, a concepção

de interculturalidade que interessa como rumo está fundada "no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais" abordados por Mignolo (2008, p.316):

Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder "cultura" enquanto mantém "epistemologia", inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português). Aqui você acha exatamente a razão por que a cosmologia ocidental é "uni-versal" (em suas diferenças) e imperial enquanto o pensamento e as epistemologias descoloniais tiveram que ser pluri-versais: aquilo que as línguas e as cosmologias não ocidentais tinham em comum é terem sido forçadas a lidar com a cosmologia ocidental (mais uma vez, grego, latim e línguas europeias imperiais modernas e sua epistemologia).

Essa radicalidade de Mignolo é fundamental na medida em que o discurso de relação ou inter-relação carece problematização por seu risco iminente de as diferenças culturais não serem consideradas, paradoxalmente, em sua similaridade de valor qualitativo. Como coloca Santos, B. (2009, p.18), "temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

É nessa mesma linha que outros defensores da interculturalidade, como Rivera Cusicanqui (2010, p.13), "*en una situación colonial, lo "no dicho" es lo que más significa; las palabras encubren más que revelan, y el lenguaje simbólico toma la escena*", em outras palavras:

Hoy en día, la retórica de la igualdad y la ciudadanía se convierte en una caricatura que encubre privilegios políticos y culturales tácitos, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión (CUSICANQUI, 2010, p.56)

Essas ressalvas merecem destaque e ganham sentido ao se tomar como exemplo o *Relatório Mundial da Unesco: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (2009), que tem entre os seus objetivos o de "analisar a diversidade cultural em todas as suas facetas, esforçando-se por expor a complexidade dos processos, ao passo que identifica um fio condutor principal entre a multiplicidade de possíveis interpretações" (p.1). No documento, palavras como colonialismo e opressão sequer aparecem. Assim, a ideia de se formular "uma versão comum da história" como estratégia "crucial para a prevenção de conflitos e para as estratégias a adotar no pós-conflito, dissipando um passado que continua a estar presente" (UNESCO, 2009, p.10), sem a contextualização das relações de dominação e submissão, se dilui e perde sua potência.

Assim, não se pode incorporar o propalado "aprender a conviver" recorrente nos documentos da Unesco, sem "ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra", o que Santos, B. (2009, p.15) chama de "condição *sine qua non* de um diálogo intercultural".

E, ainda como condição, outro ponto fundamental levantado por Santos, B. é a liberdade de cada comunidade cultural escolher se quer e quando quer estabelecer o diálogo intercultural, lembrando que

a cultura ocidental, durante séculos, não teve qualquer disponibilidade para diálogos interculturais mutuamente acordados e agora, ao ser atravessada por uma consciência difusa de incompletude, tende a crer que todas as outras culturas estão igualmente disponíveis para reconhecer a sua incompletude e, mais do que isso, ansiosas para se envolver em diálogos interculturais com o Ocidente (SANTOS, B., 2009, p.18).

Ou seja, quando se pressupõe relações de reciprocidade, há que se respeitar a opacidade, defendida por Glissant (*apud* ALBERGARIA, 2006, p. 10):

No mundo da Relação, que se substitui hoje ao sistema unificador do Ser, consentir à opacidade, isto é, à densidade irreduzível do outro, significa realizar realmente o humano, considerando a diversidade. O humano talvez não seja "a imagem do homem", mas, no nosso

presente, a trama sempre recomeçada das opacidades consentidas da diversidade.

Uma diversidade que acontece "através da poética" que, para Glissant (2005, p.159) constitui uma rede. Um exercício do imaginário que se instaura a partir da consciência da imprevisibilidade como desdobramento de "uma maneira de conceber-se a si mesmo, de conceber a relação consigo mesmo e com o outro e expressá-la".

A título de esclarecimento, a proposta neste tópico não é abordar a arte-educação, que já foi nominada de educação artística - termo que caiu em desuso por sua associação com a polivalência, uma vez que, quando a Arte se configurou como uma disciplina escolar, envolvia artes plásticas, teatro, música e dança. Nesse sentido, a opção seria ensino/aprendizagem de Arte. Se a ideia inicial era a construção de dois tópicos, um para a Arte e outro para a Educação, o processo de construção dos textos evidenciou que o melhor caminho é abordá-los em relação. Isso porque é um olhar para a Educação a partir da Arte bem como um recorte de questões relacionadas à Arte a partir da Educação.

Assim, tratá-los em separado seria quase um exercício estéril, uma vez que o que interessa é o que emerge dessa relação: as tensões, os entrelaçamentos, as atrações, as repulsões, as contradições, as oposições e as interseções entre esses dois campos. Se o desafio posto é o de olhar um pelo outro, isso não significa que se chegará a uma síntese. Não se trata de um exercício de redução, mas de amplificação, alicerçado pela clareza do inacabamento desses dois campos, o que lhes garante um intenso e constante movimento.

Um aspecto relevante para um *starter* a partir de um ponto convergente entre a Arte e a Educação é que ambos os campos transitam como dispositivos para que as pessoas possam conhecer mais de si mesmo e do mundo, dispositivos estes acionados continuamente pela inconclusão. Segundo Freire (1996, p.64):

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Essa busca do conhecer, quando relacionado diretamente à Arte, passa pela experiência, que em sua consumação, desemboca em nova experiência, como coloca

Dewey (2010). Em sua concepção, a Arte é uma experiência singular e em sua potência imaginativa "tem sido um meio de manter viva a ideia de propósitos que vão além das evidências e de significados que transcendem os hábitos arraigados" (p.583). E, ainda segundo o autor, "somente a visão imaginativa revela as possibilidades entremeadas na textura do real" (p.579).

Mas quando a experiência estética se isola da experiência comum, sob a pressão de mercado, desloca-se o "abismo que costuma existir entre o produtor e o consumidor" para a Arte. Esta, como "insígnia de bom gosto e atestado de uma cultura especial", acaba por se estabelecer como um campo próprio, através do qual se legitima em instituições, como as escolas, por exemplo, e nos hábitos da vida. Esses processos do capitalismo são apontados por Dewey (2010, pp.69-70) como contributos importantes para o afastamento das percepções estéticas ou mesmo para a sua redução "ao nível de excitações compensatórias transitórias e agradáveis".

Como desafio para "recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver", não se pode vislumbrar para a arte e para o seu papel na história uma mitificação, que passa por "louvores" ou uma priorização das "grandes obras reconhecidas como tais". Para Dewey (2010, p.71), o mais significativo está na experiência do cotidiano, "a fim de descobrir a qualidade estética que essa experiência possui". E, sem descartar as obras de arte reconhecidas, adverte que podem ser incorporadas ao processo da experiência desde que não sejam postas como "comemorações". E ressalta: "Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência" (p. 71).

Essa discussão de Dewey, nos anos de 1930, continua pertinente trinta anos depois - e até hoje -, quando, em 1960, Oiticica (1997, p.130) reivindica uma aproximação da arte com a vida comum, da pessoa comum:

A arte já não é mais instrumento de domínio intelectual, já não poderá mais ser usada como algo <<supremo>>, inatingível, prazer do burguês tomador de whisky ou intelectual especulativo: só restará

da arte passada o que puder ser apreendido como emoção direta, o que conseguir mover o indivíduo do seu condicionamento opressivo, dando-lhe uma nova dimensão que encontre uma resposta no seu comportamento. O resto cairá, pois era instrumento de domínio.

Essa relação se mantém quando o artista introduz nas suas criações a experiência do espectador. Buscando, através de um "modo objetivo de participação", ir além da contemplação, Oiticica (1997, p.115) investe em "proposições cada vez mais abertas [...] inclusive as que tendem a dar ao indivíduo a oportunidade de <<criar>> a sua obra". Em suas ideias de uma Nova Objetividade brasileira, o artista, ao afirmar que não se movia pela intenção de uma estratificação de conceitos ou criação de novas categorias, buscava:

a derrubada de todo condicionamento para a procura da liberdade individual, através de proposições cada vez mais abertas, visando fazer com que cada um encontre em si mesmo, pela disponibilidade, pelo improviso, sua liberdade interior, a pista para o estado criador - seria o que Mário Pedrosa definiu profeticamente como <<exercício experimental da liberdade>>. É inútil querer procurar um novo esteticismo pelo objeto, ou limitar-se a <<achados>> e novidades pseudo-avançadas através de obras e proposições (OITICICA, 1997, p. 127, grifos do autor).

Essa defesa da liberdade que em Oiticica transcende à arte também faz parte das concepções fundamentais da pedagogia de Freire (1996,p.114), que recusa "a domesticação alienante" que ele traduziu como "burocratização da mente". Ao abordar a importância da escuta no processo educativo, que envolve o falar com o outro e não para o outro, evidencia que esse processo não se estabelece concretamente se estiver fundado no *determinismo* e não na *possibilidade*. Um caminho contrário a mecanismos de controle que "vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito" (p.114).

Nessa dimensão dialógica, que envolve o direito de dizer, a escuta, a não hierarquização de poder e o respeito pelo outro, Freire (1996) chama a atenção para o exemplo. Ou seja, não adianta o discurso verbal se este não passa pela "corporeificação", que passa necessariamente pela consciência crítica do que se

propõe. Uma consciência que tem a ver com a opção e a clareza da educação como ato político:

tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p.27).

Já a ideia de Arte como política enfrenta um desafio quando se atribui às produções artísticas um papel de meio para uma mensagem. Como coloca Pareyson (1993, p.57), "olhar a obra de arte buscando o que ela quer comunicar ou participar é não vê-la". Negando qualquer possibilidade da apropriação da arte com propósitos políticos ou outros - inclusive o pedagógico -, Pareyson (1993, p.286) destaca que essas tentativas de subordinação refletem na própria obra, enfraquecendo-a ou suprimindo-a como tal. Para ele a relação com a política acontece, mas por outras vias:

nada impede que determinadas concepções de mundo invoquem certas formas de arte, elaborando a sua poética, nem que essas poéticas se proponham formas de arte que resolvam esteticamente um determinado modo de posicionar-se na vida prática e ordenar valores [...] e tragam marcas de uma robusta vida oral, política ou religiosa, o que de modo algum viola a autonomia da arte nem apregoa a subordinação da arte a outros valores (PAREYSON, 1993, p.304)

Uma autonomia que, segundo ele, não a desloca, em sua constituição, da sua relação cultural pela energia do próprio artista. Também para Rancière (2005) a arte não se configura como política via interpretações discursivas ou ainda pelas representações temáticas, como de questões ou conflitos sociais ou outros que possam servir a uma causa qualquer.

Ela é política antes de mais nada pela maneira como configura um sensorium espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de... Ela é política enquanto recorta um determinado espaço ou um determinado

tempo, enquanto os objetos com os quais ela povoa este espaço ou o ritmo que ela confere a esse tempo determinam uma forma de experiência específica, em conformidade ou em ruptura com outras: uma forma específica de visibilidade, uma modificação das relações entre formas sensíveis e regimes de significação, velocidades específicas, mas também e antes de mais nada formas de reunião ou de solidão (RANCIÉRE, 2005, p.2).

Excluindo a arte da função de provocar nas pessoas um deslocamento de uma posição passiva para ativa, ou ainda de "uma ignorância para um saber", Rancière (2005, p.9) defende o que ele chama da arte da indiferença, "que construa o ponto de equivalência de um saber e de uma ignorância, de uma atividade a uma passividade. Para ele, a produção de *ficções* diz respeito tanto à arte quanto à política, o que ele define como "a construção de uma nova relação entre a aparência e a realidade, o visível e o seu significado, o singular e o comum" (p.10). Em vez de "produzir conhecimentos ou representações para a política [...] [a arte] produz ficções ou dissensos, agenciamentos de relações de regimes heterogêneos do sensível". Continuando, ele afirma:

[A arte] produz, assim, formas de reconfiguração da experiência que são o terreno sobre o qual podem se elaborar formas de subjetivação políticas que, por sua vez, reconfiguram a experiência comum e suscitam novos dissensos artísticos (RANCIÉRE, 2005,p.10).

Mas, para o autor, o desafio que se coloca contemporaneamente é a "mistura das coisas da arte com as coisas do mundo", o que desencadeou a "perda do sentido da ficção, a tendência a anular a incivisidade do encontro dos heterogêneos". Um jogo que coloca em campo o *indecidível* nas diferentes proposições artísticas. Esse, ao ser forçado "para definir uma boa política da arte, conduz, em todos os casos, à supressão conjunta da política e da arte nessa indistinção que leva hoje o nome de ética" (p.17).

Essa análise de Rancière, deslocada para a Educação - na sua relação com a Arte - , traz provocações como a de pensar, por exemplo, a questão do *indecidível*, grosso modo, o questionamento da interpretação e a imposição de sentidos, em nome da

instabilidade dos significados e da figura da metáfora. Uma proposição que se relaciona com o uso de imagens da Arte como discursos de linguagem e que aparece também em Pareyson (1993, pp. 51-52), que classifica como "impossível" a tradução de uma obra imagética por um texto. Segundo ele, quando isso é muito bem feito, o que seria interpretação constitui-se em uma nova obra.

Outro aspecto da Arte no qual há cruzamentos importantes com a Educação diz respeito à "consciência da historicidade das poéticas", apontada por Pareyson. Se, por um lado, isso retira da:

estética a pretensão de impor ao artista certo modelos [...] ao invés de outros e, lhe abre, como imenso campo de pesquisa, toda arte na amplitude de suas manifestações, garantido-lhe assim o seu valor especulativo justamente no ato de chamá-la a concretidade da experiência, e pelo outro lado melhora a atitude do leitor e do crítico, preservando-os de uma absurda absolutização do próprio gosto, e permitindo-lhes passarem com ampla liberdade de uma época para outra e ficarem em condições para apreciar a arte onde quer que se encontre e sob qualquer forma que se apresente, independentemente dos gostos históricos e sem conferir unilaterais privilégios a uma forma ao invés de outras (PAREYSON, 1993, p.301).

Essa reflexão provoca um retorno ao inacabamento de Freire (1996, p.135), para quem a educação demanda "abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios". Para ele, "seria impossível saber-se inacabado e não abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas". E, voltando à arte, essa procura envolve tentativas, uma vez que é um campo no qual "predomina a incerteza do sucesso, o perigo do fracasso, o risco da dispersão" (PAREYSON, 1993, p.60); no qual também as *respostas* associam "o êxito às interseções entre norma e aventura, necessidade e contingência, legalidade e opção, regra e incerteza" (p.61), que "não separa a invenção da realização" (p.70).