



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA

**O DESLOCAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E
ESTÉTICAS: PRÁTICAS “EDUCRIATIVAS”, DA VIDA PARA
A ESCOLA, DA ESCOLA PARA A VIDA**

Salvador
2018

LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA

**O DESLOCAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS
E ESTÉTICAS: PRÁTICAS “EDUCRIATIVAS”, DA VIDA
PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA A VIDA**

Artigo apresentado como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Artes, pelo programa de Mestrado
Profissional em Artes,
PROFARTES/UFBA-UDESC.

Orientadora: Profª. Drª. Marise Berta de
Souza

Salvador
2018

O DESLOCAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS: PRÁTICAS “EDUCRIATIVAS”, DA VIDA PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA A VIDA

Leide Fausta Gomes da Silva*

RESUMO

Este artigo apresenta e discute a execução do projeto de mestrado profissional em Artes, desenvolvido em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal São Francisco, no distrito de Praia do Forte. Aborda-se o ensino da arte no Brasil, a partir da literatura pertinente. Descrevem-se metodologicamente as práticas educativas em artes visuais, tendo como principal objetivo desenvolver uma proposta pedagógica que trabalhe com os princípios da arte contemporânea, buscando aproximar a cultura local e a vida cotidiana dos(as) educandos(as) aos conhecimentos previstos no currículo escolar. Analisam-se os resultados “educriativos”, quando foram feitas inferências ao processo e, por fim, trazem-se a considerações finais que evidenciam uma síntese do trabalho.

Palavras-chave: Ensino de arte visual. Arte contemporânea. Cultura local. Prática “educriativa”.

ABSTRACT

This article presents and discusses the execution of the project of professional masters in Arts, developed in an 8th grade class of Elementary School II, of the São Francisco Municipal School, in Praia do Forte district. The teaching of art in Brazil is approached from the relevant literature. Methodologically describe the educational practices in visual arts, whose main objective is to develop a pedagogical proposal that works with the principles of contemporary art, seeking to bring the local culture and daily life of the learners to the knowledge foreseen in the curriculum school. The "educative" results are analyzed, when inferences were made to the process and, finally, they are brought to the final considerations that evidence a synthesis of the work.

Keywords: Teaching visual art. Contemporary art. Local culture. "Educative" practice.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES/UDESC-UFBA). Especialista em Arte-terapia/Terapias Expressivas pela UNESP-São Paulo. Licenciada em Artes pelo Centro Universitário Claretiano - São Paulo. Licenciada em Pedagogia, pela UFBA. Arte-educadora e Professora da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João-BA. Endereço eletrônico: leidefausta@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da ação-reflexão-ação das práticas educativas em artes visuais, desenvolvidas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, formada por 16 estudantes, com idades entre 13 e 14 anos, da Escola Municipal São Francisco, no distrito de Praia do Forte, pertencente à rede educacional do município de Mata de São João, Bahia.

Inicialmente, a utilização de espaços externos à escola foi uma alternativa ante a escassez de materiais específicos e a estrutura física inadequada, ademais do meu desejo em compreender o contexto em que viviam os(as) educandos (as). Entretanto, a partir de observações vivenciadas e análises preliminares, percebi que eles(as) demonstravam maior interesse e entusiasmo com as atividades de campo e tinham vontade de experimentar coisas novas. Assim, comecei a repensar a minha prática e o que poderia fazer para equilibrar os processos artísticos e os conhecimentos específicos das artes visuais com os desejos das(os) educandas(os). Passei, então, a considerar as facetas da arte contemporânea, entendida aqui como o caminho que tenta aproximar a arte da vida cotidiana, investigando possibilidades de estratégias pedagógicas que envolvessem a cultura local, a escola e o seu entorno, com o intuito de dar organicidade aos conteúdos.

Algumas inquietações ocorreram em minhas reflexões: Como desenvolver uma educação em artes visuais que faça sentido para os(as) educandos(as) em uma escola descontextualizada da vida cotidiana? Como valorizar os conhecimentos e as experiências trazidas pelos(as) educandos(as)? De que maneira podemos aproximar a escola da comunidade?

Assim, busquei desenvolver propostas pedagógicas em artes visuais, com base nos princípios da arte contemporânea, que respondessem às problematizações levantadas e que abarcassem vivências cotidianas dos(as) educandos(as).

A escola está inserida em uma comunidade de raízes tradicionais, advinda de uma antiga aldeia de pescadores, estabelecida em torno da fortaleza construída a mando do português Garcia D'Ávila, por volta de 1551. Muitas famílias se abrigaram no território, atraídas pelo plantio e colheita de cocos, pela pesca e pelo trabalho de marinho, dedicando-se à travessia de pessoas e mercadorias. Hoje, constitui-se ainda em uma região voltada para a pesca, artesanato e manifestações culturais,

coexistindo com influências contemporâneas, além de outros motivos, por conta do viés turístico presente na região, o que agrega a convivência com diferentes culturas.

Para a realização deste trabalho, tivemos como fio condutor as Caretas, bloco de tradição cultural da vila que sai durante o carnaval, festa mais popular do país. O tema partiu do interesse dos(as) educandos(as), por ocasião da avaliação diagnóstica.

As experiências e os conhecimentos aqui abordados foram apreendidos a partir da pesquisa-ação, uma vez que ela se desenvolveu de maneira reflexiva e colaborativa, buscando aprimorar a prática, gerar mudanças e conhecimentos para aplicação no contexto escolar, como também a partir de entrevista semiestruturada, do relato e sistematização das vivências, estabelecendo diálogos com a pesquisa teórica de revisão bibliográfica. As observações e os processos criativos foram registrados através de textos e imagens estáticas e dinâmicas, captadas durante a realização das situações de aprendizagem.

Nele apresento as propostas pedagógicas desenvolvidas, fundamentadas primeiramente nas ideias de Paulo Freire, enfatizando o diálogo e a troca de saberes, entendendo os(as) educandos(as) como sujeitos ativos no processo educativo, tendo a própria cultura como ponto de partida do caminho. São referências importantes na minha concepção e na prática como arte-educadora e base para a execução deste projeto o pensamento de John Dewey, de Ana Mae Barbosa, Lygia Clark, Mirian Celeste Martins, Katia Canton, entre outros.

Acredito que meu trajeto de vida reverbera e influencia a minha prática como arte-educadora, como também minha formação acadêmica, cultural e política. A escolha por desenvolver atividade fora dos muros da escola não foi por acaso; tem sua essência na minha memória afetiva e na minha formação como arte-educadora e pesquisadora. Constantemente procuro vivências significativas, portanto não poderia ser diferente com o trabalho aqui discutido.

2 O TRÂNSITO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Até o século XVIII, a arte se expressava como técnica artesanal, cujo fazer era desenvolvido especialmente pelas classes populares, por negros libertos, escravizados e mestiços. “O ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 4) Tal atividade não era valorizada, sendo seu resultado tido como produções menores.

Com a instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, no século XIX, o ensino da arte voltou-se para a educação superior. A arte que se ensinava na Academia de Belas-Artes era baseada nos cânones clássicos europeus, transmitidos principalmente por artistas franceses, voltados para a pintura e o desenho, como forma também de representar e registrar paisagens e mais tarde o contexto cotidiano.

Posteriormente, a arte na educação básica concentrava-se em aspectos técnicos, referentes ao como fazer, com o que fazer. Na fase de industrialização do país, os desenhos técnicos, lineares e a geometria aproximavam-se da matemática e eram ensinados com o intuito de preparar para as demandas sociais. Ainda hoje, encontramos resquícios dessa época, devido às concepções tradicional e moderna de educação que fundamentam a prática e o currículo escolar.

Em contraponto, surgiu na primeira metade do século XX, o Movimento da Escola Nova, que buscava, dentre outros aspectos, dar mais liberdade ao processo ensino-aprendizagem e maior respeito às culturas locais, buscando certo distanciamento dos modelos importados dos Estados Unidos e da Europa, no qual a livre expressão ganhou espaço. Alguns estudiosos criticam esse modo do “deixar fazer”, pois ele abandona o conhecimento específico da arte. Como demonstra a professora Lucia Gouvêa Pimentel (1999, p. 122), no livro *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*, “[...] nos anos 60/70 no Brasil, auto expressão é confundida com fazer qualquer coisa, fazer o que vier à cabeça, sem qualquer interferência ou influência externa”.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, já revogada, foi incluído o ensino da arte na educação formal, obrigatório apenas para o ensino médio, porém tal ensino era concebido como mera atividade educativa.

Entretanto na LDB nº9.394, de 1996, a arte é concebida como área de conhecimento, devendo ser obrigatória em todo o ensino básico, figurando como disciplina nos currículos. Essa mudança de concepção e paradigma foi conquistada a partir da mobilização de professores de arte, iniciando um movimento pela arte-educação, por meio de encontros, congressos e seminários, organizados por profissionais da área, universidades e associações.

Lucia Gouvêa Pimentel diz que a escola precisa passar por mudanças, mas não apenas para atender a LDB; ela deve se modificar para trazer à tona o papel emancipatório da educação, rompendo com influências descontextualizadas. Acrescenta ainda à reflexão o questionamento:

Como pode o ensino da arte, hoje, acompanhar a complexização crescente da realidade cultural, reelaborando conhecimentos cada vez mais específicos e novas abrangências exigidas pela cultura e, ao mesmo tempo, manter a continuidade da herança cultural? (PIMENTEL, 1999, p. 41)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume dedicado às Artes, dividiu-se a área em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, ressaltando:

[...] a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 15)

No que compete às artes visuais, o mesmo documento acrescenta:

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 61)

Somam-se a tais aspectos a realização de trabalhos artísticos, a apreciação de obras e o conhecimento da produção em diferentes culturas e épocas. A Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (1977, p. 31) é tida como

referência para ser aplicada em sala de aula pelos professores, quando argumenta que o encaminhamento pedagógico-artístico “[...] tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que prevê a organização de conhecimentos comuns para toda a escola brasileira, buscando orientar na elaboração dos currículos da educação básica, porém não se pode desconsiderar as singularidades, as diversidades e as diferentes culturas do país. No que compete ao ensino e à aprendizagem das artes, tal documento propõe a realização de seis dimensões, a saber: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Ao comparar o texto do BNCC com os PCN, no que concerne ao ensino da arte visual, é perceptível o avanço no detalhamento do trabalho, desde o papel da arte na formação integral do(a) estudante, até os objetivos gerais que devem ser alcançados na educação em arte. O discurso do documento é atual e coerente com as múltiplas culturas visuais da contemporaneidade, incluindo a transformação de materiais, os recursos tecnológicos e a apropriação da cultura cotidiana.

Katia Canton (2014, p. 13) na publicação *Espaço e lugar*, na qual discute sobre o mundo atual e seus reflexos na arte contemporânea, menciona que ao mesmo tempo em que a arte se nutre da subjetividade, existe outra parte

[...] que é constituída de conhecimento objetivo envolvendo a história da arte e da vida, para que com esse material seja possível estabelecer um grande número de relações. Assim, a fim de contar essa história de modo potente, efetivo, a arte precisa ser repleta de verdade. Precisa conter espírito de tempo, refletir visão, pensamento, sentimento de pessoas, tempos e espaços.

Desta forma, as atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar devem ser pertinentes ao campo da arte contemporânea, uma vez que ela possibilita a inclusão de diferentes materiais, espaços e tempos na materialização dos processos artísticos. A arte contemporânea possibilita a liberdade de pensamento e ação, aproximando assim a arte da vida cotidiana.

A escola atual ainda se furta a reconhecer-se como instituição cultural que deve proporcionar situações em artes que não valorizem só o fazer, mas que as (os)

educandas(os) vivenciem experiências estéticas, como diz Mirian Martins (2011, p. 314) no artigo *Arte, só na aula de arte?*

[...] na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais.

A professora Rejane Reckziegel Ledur (2012, p. 2) ao relatar experiências estéticas e produção de sentidos voltados à contemporaneidade salienta que

[...] a escola tem o importante papel com as novas gerações de organizar e dar significado às informações que são acessadas diariamente nos meios tecnológicos de comunicação, resignificando e aprofundando os conhecimentos que possam dar conta de compreender o mundo contemporâneo e dar sentido a vida.

A escola continua não sendo atrativa; ao contrário, distancia-se dos anseios e interesses das(os) educandas(os), quando, por exemplo, proíbe ou inibe a utilização de tecnologias da informação e comunicação, tão presentes no cotidiano, ao invés de reinventar-se e se apropriar de tais meios, reconhecendo-os como aliados, a fim de atender às demandas advindas das transformações sociais e culturais da contemporaneidade.

Penso que seja necessário uma atualização das práticas educativas e como, neste caso, falamos do ensino da arte, é relevante que sejam estabelecidas conexões com a arte contemporânea e a cultura visual, tornando-se assim o ensino flexível e capaz de adaptar-se às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, assim como também, de reconhecer e dar a devida importância às manifestações artísticas e culturais presentes no local onde a escola está inserida.

O conceito de arte foi posto em evidência e novas ideias e atitudes foram propostas, desde as apresentações dos *ready-mades* de Marcel Duchamp, quando ele rompe com padrões estéticos e passa a considerar que qualquer objeto pode ser uma obra de arte, contanto que seja exposto em lugares que lhe deem valor estético. Parafraseando Fernando Pessoa, Duchamp foi o artista que descobriu a possibilidade de qualquer coisa ser arte. Mostrou que o já feito, uma coisa pronta,

pode tornar-se uma obra, indicando o caminho que destinava à transformação da arte moderna, com a efervescência na segunda metade do século XX, cercada de diversas mudanças sociais, culturais e políticas. Para Canton (2007, p. 23) a arte contemporânea implica a constituição de:

[...] campos de forças que tomam corpo a partir de uma evocação ampla dos sentidos, de uma negociação constante entre vida e arte, arte e vida. [...]. Sentido que finca seus valores na compreensão (e apreensão) da realidade, infiltrada na passagem do tempo e na formatação da memória, na constituição dos territórios que constituem e legitimam a vida, nos meandros da história, da política e da economia, nas vias do corpo como carne e símbolo, nos territórios da afetividade.

Muitas discussões a respeito do papel da arte contemporânea na educação são realizadas, desde seu cunho educativo nos museus e nas instituições artístico-culturais, até a sua aplicabilidade nas escolas brasileiras. Porém, ainda percebemos a insuficiência dessa prática e, pelo menos, a sua divulgação, em experiências no ambiente escolar. Talvez por conta das dificuldades que existem para se trabalhar a arte contemporânea nas escolas, seja pelo conceito ou não conceito atual da arte ou pela não compreensão do tema por parte dos(as) professores(as).

Este cenário recai, dentre outros aspectos, sobre a formação docente, sobre a qual não cabe aqui aprofundamento por não constituir-se em objeto deste estudo, mas é importante evidenciar que a qualidade do ensino da arte no país depende também da formação inicial, continuada e da formação cultural dos(as) professores(as) que atuam na área. Como chama a atenção Celso. F. Favaretto (2010, p. 234), professor da USP, no texto *Arte contemporânea e educação*, “[...] um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador de artes”, sem meramente reproduzir propostas elaboradas pelo sistema de ensino.

No artigo *Arte contemporânea no espaço escolar*, onde trata o ensino da arte atual a partir de uma pesquisa realizada com professores, Josiane Cardoso Tesch e Clóvis Vergara (2012, p. 4) iniciam o texto falando que o desdobramento de práticas educativas de arte contemporânea em sala de aula ainda é um obstáculo a ser superado,

A relevância de abordar a arte contemporânea na escola está na diversidade de experiências que ela apresenta, na relação com outras áreas, na proximidade da arte com a vida e sua constante mutabilidade, que a torna um importante veículo para a produção de sentidos, dentre outros aspectos.

São inesgotáveis as possibilidades que podem ser criadas ao se trabalhar com a arte atual no contexto escolar e essa potência pode ser atribuída à abertura de combinações entre diversas linguagens e áreas, sejam elas artísticas ou não, mas que abrem caminhos para outras formas de relações e materializações de processos criativos.

Com a experiência em sala de aula e a reafirmação no desenvolvimento do projeto aqui abordado, pude perceber que as manifestações culturais locais são potentes aliadas na superação da dificuldade de se trabalhar arte atual no cenário escolar e que a articulação entre o tradicional e o contemporâneo pode gerar experiências exitosas no processo ensino-aprendizagem em artes.

Estamos passando por mudanças importantes no quadro contemporâneo e isso requer o surgimento de novos paradigmas no ensino das artes, o qual deve considerar os(as) educandos(as) como produtores ativos de cultura, uma vez que estão inseridos no contexto sociocultural e vivenciam cotidianamente os aspectos e elementos de tal cenário.

3 AS PRÁTICAS “EDUCRIATIVAS”

Tenho clareza que as práticas que aqui se seguem não teriam validade se não fosse pela memória afetiva que remete à minha relação com a rua. Nascida no interior, tive o privilégio de brincar nos quintais e fora de casa, embora vivendo numa sociedade machista, na qual meninas não podiam brincar com meninos, principalmente sem a supervisão de um adulto, porém sempre dávamos um jeito de nos misturar. Quando tínhamos oportunidade, não perdíamos tempo e confesso que eram momentos preciosos, afinal éramos crianças e tínhamos a curiosidade de explorar o mundo e, sem perceber, aprendíamos uns com os outros.

Com o passar do tempo busquei unir as dicotomias impostas, com as vivências e experiências de vida, tentando integrar, estabelecer diálogos entre diferentes dimensões fundamentais para o nosso desenvolvimento com seres humanos.

Terezinha Azerêdo Rios, na publicação *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* (2001, p. 96) afirma: para que a “[...] práxis docente seja competente, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e os recursos a algumas técnicas”; é preciso transcender, é preciso conhecer os interesses e as demandas dos(as) educandos(as), desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva democrática.

Para as práticas realizadas, utilizo o termo “educriativo” como forma de reafirmar que o processo realizado seguiu o itinerário da educação e da criação e que não existe hierarquia entre elas, pois estão articuladas. Seguindo esse percurso, a educação abarca desde as estratégias de ensino propostas, até os conhecimentos socioculturais abordados, os quais buscam alcançar objetivos educacionais para o desenvolvimento integral do ser humano; já a criação refere-se à ação de criar, o poder que os(as) educandos(as) tiveram de exercitar seu potencial criativo, perpassando as subjetividades e a poética pessoal.

O trabalho a partir de uma abordagem expandida do campo da arte – proporcionada pela arte contemporânea –, em que é possível estabelecer novas formas de pensar e experimentar o ensino da arte, propiciou, nas práticas salientadas, a abertura de espaços para executar diferentes representações visuais, incluindo a cultura dos sujeitos e suas expressões pessoais.

A troca de saberes se fez presente no decorrer de todo o processo. Exercitando a escuta, podemos aprender com o que os outros dizem. Fernando Hernández (1998, p. 34) ao tratar de projetos de trabalho em sala de aula ressalta que com as atividades em grupo

[...] obtém-se dos alunos não só a responsabilidade pelo que “dizem”, mas que levem em conta os outros como auxiliares de sua própria aprendizagem. Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do “outro”, que transcendem o conteúdo temático da investigação.

As ações desenvolvidas não priorizaram o resultado ou o produto final realizado pelos (as) educandos (as), como costumeiramente acontece na maioria das práticas artísticas desenvolvidas nas escolas, nas quais o foco é na informação dada pelo professor; mas dão igual ou maior valor ao processo, uma vez que a experiência (sensível ou estética) vivida e compartilhada foi importante condutora neste caminho.

Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, nos tocando, nos forma e transforma. A experiência neste sentido está cada vez mais rara na escola. Além de estarmos vivendo em uma sociedade cada vez mais apressada, com muitas informações, rapidez dos acontecimentos e com a má utilização do tempo, a experiência se faz necessária. Larrosa (2002, p. 24) aconselha que haja uma interrupção para que possamos:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...]. Cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Este projeto comunga com o pensamento de Larrosa ao propor que participássemos como sujeitos de experiência e que ao passarmos por ela pudéssemos nos formar e nos transformar. Ele amplia a reflexão ao afirmar que o saber da experiência faz a mediação entre o conhecimento e a vida humana.

Estávamos diante de experimentos reflexivos o tempo todo, desde a leitura das imagens até as intervenções urbanas. Ao mesmo tempo em que experimentávamos esteticamente cada momento “educriativo”, estávamos também numa atividade cognitiva, na tentativa de vivenciar uma “experiência real”, como menciona John Dewey (2010, p. 114) em sua obra *Arte como experiência*, na qual ainda salienta “[...] a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa”. Portanto, a definição de experiência estética defendida na prática é a que abarca o intelecto, a afetividade e a vida cotidiana.

Minha atuação como educadora foi auxiliar na organização das pesquisas e nas experiências que foram realizadas para a construção do conhecimento sobre o tema, mediando as relações entre as vivências artísticas, os conteúdos e os saberes trazidos pela turma. Para Ana Mae (2012, p. 33), “[...] o conhecimento das artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”, formando a tríade proposta por ela. Dessa maneira, o trabalho também consistiu em unir a contextualização, a apreciação e o fazer artístico, sem necessariamente seguir essa sequência e sem hierarquizá-la, buscando constantemente articular a cultura dos(as) educandos(as), com a cultura do outro e o conhecimento sistematizado.

O arte-educador e pesquisador Ronaldo Oliveira (2016, p. 20), no artigo intitulado *Encontro com o outro, formação, mediação pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos*, quando aborda metodologias que envolvem a participação do outro na feitura da obra, da abertura de espaços e modos de fazer arte e educação na contemporaneidade, faz a seguinte explanação:

[...] a indicação de que elas possibilitem e contenham as vozes, marcas e inventividades daqueles que constroem as suas formações e criações. É fundamental neste processo que a formação não exclua aquilo que cada um tem de mais precioso na construção do conhecimento, que é o sentido de pertencimento diante daquilo que cada um constrói: reconhecer-me na minha fala, no meu corpo, na minha ação e meu lugar no mundo. Conceber a formação — seja em que nível for — numa dimensão que considere o sujeito que aprende como ponto de partida dos processos de aprendizagem.

As palavras de Oliveira refletem o que foi experimentado metodologicamente, percurso iniciado com a avaliação diagnóstica e a sensibilização, a fim de constatar a manifestação cultural de interesse. Posteriormente, foram feitas apresentações de *slides* com imagens que traziam à tona reflexões e discussões sobre as temáticas. Todos os trabalhos foram produzidos a partir dos diálogos exploratórios entre a cultura local e a arte contemporânea.

Ao ponderar quanto à amplitude de possibilidades que a arte atual permite, surgiram novas indagações: Será que as aulas precisam acontecer somente nas salas da escola? Podemos nos apropriar de outros espaços? Quais os espaços que temos como alternativa? Quais as contribuições da utilização de diferentes espaços para o processo ensino-aprendizagem em artes?

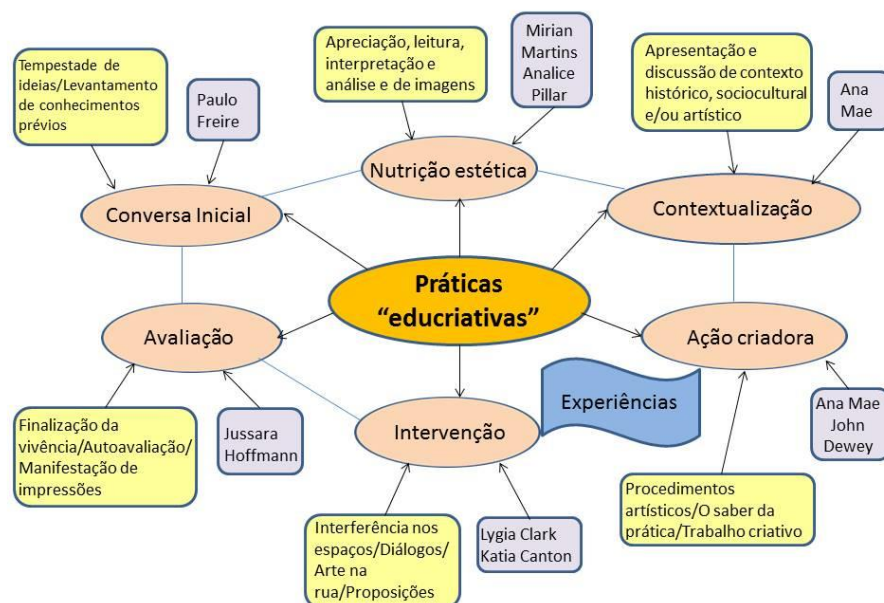
Em resposta aos questionamentos, rompemos com os modos lineares de pensar e fazer a educação e os conteúdos não só foram explicados, mas também vivenciados. O que falamos pode não ser entendido, porém o que vivenciamos pela experiência estética dificilmente não será compreendido. Saímos dos muros da escola e fomos para outros lugares, experimentamos outros espaços e tempos. Ocupamos novos territórios propícios à arte-educação. Subvertemos os padrões educacionais ao modificarmos o espaço de “dentro” e o espaço de “fora”. Tivemos como cenário “educriativo” as paisagens culturais e naturais, o chão, os postes, as paredes, a rua como suporte. O espaço externo tornou o processo mais vivo. O vento, o sol, o som das ondas do mar, os cachorros, os passos dos que passavam, os gritos das crianças e as vozes. Esse ambiente é familiar aos(às) educandos(as), pois eles(as) têm um cotidiano de rua, de viverem a vila, o espaço em comunidade, o contato com turistas, a presença da natureza e essa amplitude de possibilidades favoreceu a integração dos ambientes escolar e comunitário, não querendo aqui antagonizar, mas ao contrário, articular o que comumente é objeto de dissociação, segundo o modelo tradicional de ensino.

Ao intervir no cotidiano das pessoas e do lugar, ocupando os espaços públicos, provocávamos os transeuntes a interagir, dando mais sentido ao nosso processo criativo, além de trazer para a própria vida a possibilidade de olhar, ver e pensar sobre o ambiente de entorno, como também fazer conexões com seu repertório cultural, seja ele nativo ou estrangeiro.

As práticas “educriativas”¹ se constituíram em: conversa inicial, quando ocorria o levantamento de conhecimentos prévios; nutrição visual, leitura, interpretação e análise de imagens; contextualização histórica, sociocultural e/ou artística; ação criadora, produção artística; intervenção, interferências nos espaços. Vale ressaltar que ao final de cada experiência fazíamos conversações para compartilhar oralmente nossas impressões, pontos de vista e avaliar a vivência como um todo. Entendo que a avaliação formativa é de suma importância para o processo ensino-aprendizagem, na qual os(as) educandos(as) podem incidir sobre seu próprio aprendizado.

¹ O passo-a-passo das práticas “educriativas” acompanha o anexo deste artigo.

Figura 1 - Mapa conceitual: síntese das estratégias metodológicas aplicadas, relacionando-as com o arcabouço teórico.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

3.1 As Caretas do Forte

As ações foram iniciadas com a sensibilização a partir de uma tempestade de ideias acerca do tema “manifestações culturais”, quando todos falavam o que vinha à mente. Foram observadas imagens para a leitura e discussão de algumas manifestações presentes no catálogo da exposição *Patrimônio Imaterial Brasileiro: a celebração viva da cultura dos povos*, realizada na Caixa Cultural Salvador-Bahia, onde há exemplos de tradição e patrimônio cultural imaterial presentes na cultura brasileira.

Discutimos, dentre os assuntos que surgiram, a respeito da conservação, preservação e tombamentos, pensando sob o viés da educação patrimonial. Ao visualizarem as imagens da Festa do Divino Espírito Santo de Pirenópolis/Goiás, logo se identificaram, dizendo: “caretas, caretas, caretas”..., em referência às Caretas, grupo que sai durante o carnaval em Praia do Forte.

Realizamos a avaliação diagnóstica como mapeamento de interesses. Nela, cada um/uma respondeu um questionário sobre as manifestações populares que

acontecem na sua comunidade, com as questões: Quais as manifestações que conhecem? Já participaram de alguma manifestação? Na sua cidade tem alguma festa popular? Como se dá essa festa (breve resumo)? Em que época do ano?

Ao serem questionados(as) se na sua cidade/comunidade ocorre alguma festa popular, em que época do ano e como se dá tal manifestação, alguns responderam:

“O carnaval de Praia do Forte é muito divertido, têm as caretas, blocos, as pessoas se vestem de fantasias, tem espumas, serpentinas, confetes, as mortaldas que é um bloco que sai todos os anos e nós comemoramos essa festa com muita alegria, emoção e diversão.” (Kethelley, 8º ano, 2016).

“O carnaval é uma festa que todas as pessoas colocam sua fantasia e saem pela rua para se divertir, e na rua tem várias coisas: as caretas que são uma tradição daqui da minha comunidade e também têm várias outras coisas.” (Jéssica, 8º ano, 2016).

“Careta, ocorre no final de janeiro até o final de fevereiro. As pessoas vão pro mato tirar palha e fazem um macacão e amarram em seu corpo, fazendo uma espécie de vestido de palha, e depois colocam as máscaras e os sinos, pronto, já podem sair!” (Daniel, 8º ano, 2016).

Com base na avaliação diagnóstica, discutimos as ideias propositoras do nosso Projeto e as ações que iríamos experimentar. Uma das ideias propositoras era entrevistar uma pessoa que tivesse conhecimentos práticos e saberes sobre a cultura das caretas.

Em alguns momentos, percebi que os grupos estavam competindo de maneira exacerbada, enquanto criavam as perguntas; então, com o intuito de neutralizar esse sentimento, conversamos a respeito da colaboração, do processo de construção, da troca de experiências, afinal independente de existirem grupos de trabalho fazemos parte de uma mesma turma. A partir dessa conversa, percebi que mudaram algumas atitudes.

A entrevista teve como um dos propósitos valorizar os saberes coletivos e individuais da comunidade, pensando na importância da narrativa como um meio de conhecer e interpretar o mundo a nossa volta.

Em grupos, reuniram-se para concluir e organizar as questões da entrevista, as quais foram fundamentais para eles(as) refletirem a respeito da manifestação, expressando seus conhecimentos e vivências sobre a temática. Desde o início,

percebi o entusiasmo deles(as) em trocar suas experiências com os colegas da turma.

Sugeri algumas questões a que eles(as) se manifestavam se concordavam ou não. Interferi o mínimo possível na elaboração das questões, por conceber que os momentos de exercitar a autonomia devem ser preservados, como também oportunizados durante o processo.

Constatei que a disputa observada anteriormente se diluiu, os grupos aparentavam estar mais unidos, além de compartilharem sugestões; por exemplo, um grupo ajudou o outro na digitação das perguntas. Paulo Freire afirma na sua obra *Pedagogia do oprimido* (2005, p. 79), "[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão [...]". Então, é no diálogo, na troca de conhecimentos e na interação com o meio-ambiente no qual estamos inseridos que aprendemos.

Durante a conversa, os(as) educandos(as) ficaram envolvidos de tal maneira que escutavam com atenção e faziam perguntas que surgiam a partir da explanação do anfitrião, não se limitando ao questionário elaborado. Cheguei a me surpreender com alguns educandos pela participação ativa e concentrada.

Por fim, foi realizada uma reflexão individual para relacionar os conhecimentos prévios, como interpretavam e como percebiam as caretas, com o que aprenderam de novo e com o que mudou na sua concepção a respeito da manifestação. Dessa reflexão sobre a entrevista destacamos tais relatos:

“As caretas são tradição em Praia do Forte, originou-se dos escravos, todo ano no carnaval as pessoas se organizam, vão para o mato, se vestem com palhas de coqueiros, galhos, chocalhos, lonas e a máscara, eles se vestem lá para não revelarem suas identidades. As máscaras são feitas de papel machê e são pintadas com tinta óleo, geralmente nas cores vermelha, branca e preta, os brincos são feitos de câmara de pneu e cabelos de corda de sisal. Pelos conhecimentos (de Sr. Ulisses) o careteiro mais antigo se chamava Mandú... Tem pessoas que ao verem as caretas sentem medo, algumas acham engraçado, outras acham até bonitas”... (Maria Eduarda, 8º ano, 2016).

“Sr. Ulisses confecciona suas máscaras de acordo com os seus pensamentos e imaginações, como também de momentos de tristeza e de alegria. As caretas é uma tradição que é passada de geração em geração. Seu Ulisses começou a confeccionar as máscaras a partir de seus 15 anos e até hoje com 65 continua confeccionando e seus netos também continuam com essa tradição que começou com os escravos para amedrontar os filhos dos senhores de engenho”. (Kethelley, 8º ano, 2016).

Figura 2 - Preparação das perguntas e entrevista.



Fonte: Elaboração da autora.

3.2 Desterritorializando: o encontro com o outro

A máscara é o elemento mais relevante das Caretas, por isso a destacamos fazendo um estudo de diferentes culturas que tem a máscara como característica cultural marcante, através de nutrição estética visual.

Conversamos primeiramente com a mediação do catálogo de roteiro do Museu Afro Brasil em São Paulo, no qual, focamos nas máscaras apresentadas, buscando assim entender as nuances de cada localidade. Lancei mão também da projeção de imagens, a partir da qual pudemos discutir sobre a utilização de máscaras em diversas culturas do Brasil e de outros países, partindo, desta forma, do global para o local.

Refletimos sobre o câmbio cultural que ocorre quando entramos em contato com diferentes culturas. Moacir dos Anjos, no livro *Local/global: arte em trânsito* (ano, p. 14), analisa as questões identitárias a partir das mudanças que ocorrem com a interlocução e relações com o outro, afirmando: “[...] por força dessas mudanças, a noção de identidade cultural é instada a mover-se do âmbito do que parece ser espontâneo e territorializado para o campo aberto do que é constante (re)invenção.” e mostrando que, na atualidade, parece impossível se isolar do resto do mundo, seja pelo rompimento de barreiras geográficas ou simbólicas, pelas imigrações ou pelas informações decorrentes da era comunicacional e virtual. Cabe a aceitação da presença de construtos simbólicos de culturas distintas, entretanto, não é um acolhimento passivo, assimilando qualquer coisa, mas sim ativo ao selecionar e julgar o que não interferirá no elemento constituinte.

Apresentei obras na linguagem lambe-lambe, contextualizando-as com os conceitos da *street art*, intervenção urbana e espaços públicos e privados. Em seguida, partimos para a criação individual de um pôster. Na produção, cada um (a)

pôde se expressar livremente, motivado(a) pelo repertório que já tinha e ainda puderam ressignificar a partir da apreciação das imagens e do diálogo travado com o senhor Ulisses (um dos careteiros mais antigos da vila).

Durante a intervenção artística de colagem dos pôsteres na rua, pensamos sobre a efemeridade da arte contemporânea e, por conta disso, como podemos “eternizá-la”, se esse for o desejo do artista e do público; foi possível vivenciar aspectos ligados aos espaços públicos e privados, ao sermos provocados(as) a colar o pôster em espaços que ofereciam tais condições.

Como todo o processo criativo, baseou-se no diálogo e na negociação. Tentei não interferir nas escolhas, o que possibilitou que se colocassem como protagonistas. Foi nítida a troca de saberes e a cooperação entre a turma desde o desenho das máscaras até a sua fixação. As pessoas que passavam pelas ruas, becos e vielas, paravam para observar a ação, as imagens; alguns interagiram com comentários e perguntas aos(às) educandos(as).

Analice Dutra Pillar (2014, p. 9), conforme as teorias de Piaget, acrescenta que “[...] o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados.” Não há leitura única para uma imagem, mas sim pluralidades de leituras. O que é representado não é a realidade absoluta do objeto, mas a interpretação do artista e também do receptor. Quando observamos algo, o nosso olhar está permeado de referenciais, de vivências e conhecimentos; desta forma, é possível que um mesmo objeto desperte pluralidade de interpretações, tanto de uma mesma pessoa, quanto de pessoas diferentes.

Figura 3 - Nutrição visual, criação e colagem de pôsteres.



Fonte: Elaboração da autora.

3.3 Nosso território

Este processo “educriativo” teve como intenção propiciar experiências com a mediação cultural, entre a tradição local e o público. Nele as(os) educandas (os) foram as(os) propositoras(res) da ação com o público: produziram o objeto de mediação, provocaram os(as) transeuntes a participar e conversaram sobre as Caretas. Segundo Mirian Martins (2011, p. 315),

[...] a mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o sujeito leitor, seja ele quem for [...]. O convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista.

As caretas não são meramente um bloco que desfila durante o carnaval, mas sim uma manifestação que constitui a cultura local da vila, que permeia o cotidiano das pessoas. Trata-se de uma herança, um legado dos escravizados que viveram na região e que merece ser considerada como preservação da memória coletiva e do patrimônio imaterial e vivo. Sr. Ulisses, o guardião mais antigo da prática cultural, ao ser indagado sobre qual a importância das caretas para a comunidade respondeu: *“porque traz diversão, é uma continuação e não podemos deixar a tradição morrer”*.

Contudo, é importante destacar que a cultura passa por transformações ao se associar com a contemporaneidade, surgindo novas características ou a incorporação de novos elementos, relacionando, com isso, o que foi herdado com as novas experiências dos(as) envolvidos(as).

No início desta ação do projeto, fiz uma exposição participada e discussão sobre arte e interação do público, para que pudéssemos conhecer artistas que baseiam ou basearam suas produções nesta perspectiva. Trabalhamos com Ligia Pape, Hélio Oiticica e Lygia Clark, no que concerne às ideias do artista propositor e a “quebra da moldura”, isto é, o rompimento do que distancia a obra do público e do espaço.

Por meio das máscaras-objeto produzidas, os(as) educandos (as) propuseram uma experiência sensível para os(as) passantes: eles(as) foram convidados a criar suas próprias máscaras, a partir de fragmentos – objetos manipuláveis –, assim como os *Bichos* de Clark –, as quais foram registradas por meio de fotografias.

Na perspectiva da arte contemporânea, enfatizando a ideia de proposição, o público é provocado a interagir, a complementar a obra e foi isso que ocorreu com a intervenção realizada na rua. Inspirada no experimentalismo de alguns artistas brasileiros, em especial Lygia Clark, da qual apreciamos obras de arte e objetos que instigavam a interação, como os *Bichos*, refletimos sobre a temática a partir de um trecho do livro-obra, intitulado *Nós Recusamos...*, da artista que diz o seguinte:

[...] Recusamos o espaço representativo e a obra como contemplação passiva; recusamos todo mito exterior ao homem; recusamos a obra de arte como tal e enfatizamos o ato de realizar a proposta; recusamos a duração como meio de expressão. Propomos o momento do ato como campo de experiência. Num mundo no qual o homem se fez estranho a seu trabalho, nós o incitamos, através da experiência, a tomar consciência da alienação em que vive; recusamos toda transferência no objeto – inclusive no objeto que pretendesse somente realçar o absurdo de toda expressão; recusamos o artista que pretende transmitir através de seu objeto uma comunicação integral de sua mensagem, sem a participação do espectador. [...]. (1966)

O livro-obra mencionado fundamentou nossa prática e traduz a intenção, ao provocarmos ao público, de encontros com a arte e a cultura das caretas na comunidade, como também vivenciar uma experiência estética, quando se mobilizaram a criar suas próprias máscaras.

O encontro entre arte e público, seja em qualquer linguagem, tem como intuito promover uma aproximação que produza significados para o público, que agora interage, participa da proposta do artista.

A mediação cultural estimulou o diálogo entre os objetos e o espectador de diversas maneiras, sabendo que cada um tinha seu repertório cultural, sua história de vida, dando à interação com o objeto um sentido único de interpretações e conexões. Os(as) participantes responderam às provocações de experimentação, demonstrando satisfação e divertimento em estar interagindo com a turma.

No tocante à interação com as obras o artista Fernando Weber, por ocasião de uma exposição na Fundação Cultural Badesc, no Centro de Florianópolis, em 2016, descreve o momento em que ele oferece ao público a possibilidade de interagir dizendo: “[...] a paisagem não é dada. Nós a construímos cada vez que olhamos. No caso da obra interativa, é também lúdica e educativa. O artista aparece

como propositor, e as pessoas vão sucessivamente alterando a obra que alguém fez antes”.

O elemento lúdico da intervenção mobilizou as pessoas: houve alguns participantes que ficaram quase 20 minutos, construindo e desconstruindo, criando e recriando suas próprias máscaras. Muitos, ao se despedir, agradeceram pela experiência e elogiaram o trabalho dos(as) educandos(as). A partir dessa vivência, surgem as questões: Qual o papel da arte na nossa vida? Ela pode melhorar a cidade, o dia-a-dia das pessoas?

Para Katia Canton (2009, p. 35), “[...] no emaranhado disperso da vida cotidiana, afinal, procuramos o eu através do outro, rastreamos nossas histórias e abrimos nossos diários íntimos na tentativa de nos oferecer verdadeiramente para o mundo”. E foi assim que se deu a troca de vivências e sentidos, na mediação cultural, na qual aconteceram intercâmbios entre os participantes e a turma.

Figura 4 - Arte, interação e mediação cultural.



Fonte: Elaboração da autora.

3.4 Mar de palavras: revisitando territórios

Após passarmos pelas fases da sensibilização, entrevista, lambe-lambe, interação e mediação cultural, recuperamos o aprendizado sobre a temática por meio do *stencil art*.

Realizou-se uma exposição participada, na qual observamos imagens de obras aplicadas em muros e paredes, tendo as ruas como um museu a céu aberto, ao passo que apresentava a técnica de estêncil (pintura feita através da aplicação da imagem em superfícies, utilizando-se de uma matriz vazada) como linguagem plástica da arte contemporânea.

Retomamos, oralmente, os conceitos-chave que envolvem as Caretas, os quais foram expressos considerando os saberes pesquisados, aprendidos com a entrevista e vivenciados durante todo processo de criação.

Ana Mae Barbosa discute sobre o papel da arte no desenvolvimento cultural, na publicação *Tópicos utópicos* (1998, p. 16), afirmando:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Concordo com a autora, quando ela discorre a respeito da função social e política da arte, uma vez que a arte na educação proporciona a reflexão sobre a realidade e, através dela, podemos, ainda, criar novas possibilidades e novas formas de perceber e interpretar o ambiente a nossa volta. As experiências aqui descritas foram um meio de provocação e transformação da realidade, assim como mediadoras no diálogo entre os(as) educandos(as) e a cultura do cotidiano.

O painel coletivo, em *stencil art*, foi construído na mureta da quadra esportiva da vila. As palavras escolhidas foram: herança africana, identidade, manifestação popular, carnaval, tradição, cultura, diversão e beú (careta desarrumada, que não assusta).

Ao longo da feitura do mural, os(as) educandos(as) evidenciaram preocupação com a aparência visual da disposição das palavras, com a correspondência entre a forma e o conteúdo, escolhiam minuciosamente onde cada estêncil seria impresso, negociando com as(os) demais o espaço que ficaria mais interessante visualmente; em relação às cores que seriam utilizadas, foi decidido pelo grupo o uso das cores tradicionais (preta, branca e vermelha) das caretas.

Quanto à recepção, penso que esta intervenção mobilizou uma troca de ideias e sentimentos, através da qual as palavras queriam dizer e expressar dentro do contexto simbólico e imaginário da comunidade e das pessoas que a apreciaram.

Figura 5 - Produção de *stencil* e intervenção coletiva.



Fonte: Elaboração da autora.

3.5 Ocupando outros espaços e revelando instantes

Na etapa final do projeto, fizemos uma intervenção na escola, a partir da exposição fotográfica do processo “educriativo”, englobando as práticas em sala de aula e as ações na rua. Foram selecionadas as fotografias e os espaços em que ficariam à mostra, exercitando assim a capacidade individual de curadoria e, concomitantemente, de ação coletiva, uma vez que se formaram grupos de trabalho para as fixações.

O processo de escolha corresponde à curadoria educativa, como define Mirian Martins (2011, p. 313), “[...] não uma função ligada aos museus e espaços culturais, mas uma atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa” das obras e imagens que vão ser apresentadas.

As fotografias foram dispostas em diferentes espaços da escola, ainda dentro do princípio de ocupação, agora interna, a fim de apresentarmos o caminho construído pelo nosso projeto, como também possibilitar momentos de conhecimento do processo, apreciação estética e reflexão por parte da comunidade escolar, numa experiência de nutrição visual permeada de sentido.

O impacto dessa intervenção foi percebido pela satisfação dos (as) educandos(as) ao se reverem no processo, ao verem o caminho percorrido e o resultado obtido registrado em imagens; já para a comunidade escolar se deu por ela compartilhar da mesma cultura e vivenciar a manifestação trabalhada. Penso que a cultura local deve ser valorizada, fortalecida e disseminada como parte da vida cotidiana, assim como é o sentimento presente nos(as) educandos (as) e na comunidade. Percebo, nessas intervenções, mesmo que perecíveis ao longo do tempo, um ponto de partida para o equilíbrio simbólico do espaço público; não podemos pensar as manifestações culturais somente no período do seu

acontecimento, uma vez que elas são constituintes da identidade e fazem parte do imaginário coletivo dos(as) moradores(as).

A manifestação das caretas é preservada, porém, é dinâmica, havendo uma mistura, um entrelaçamento com diferentes culturas; neste caso, foram incorporados novos elementos, como a máscara de silicone industrializada. A forma como se organizavam e se apresentavam também sofreu mudanças com o passar do tempo, constituindo-se em ressignificações da cultura. Já tiveram apresentações em outras cidades, o que comprova esse intercâmbio cultural.

Embora existam manifestações comuns a essa em distintas culturas e localidades, acredito que cada uma delas imprime algo particular que a torna única em relação às outras, não somente no que diz respeito ao estilo das máscaras, vestimentas ou adereços, mas à energia que é empreendida pelo participante e que é sentida e retroalimentada pelo público. Isto pode ser exemplificado a partir da fala do entrevistado no início do processo, quando ele disse que ao querer assustar ele faz cara feia, assustadora, mas se ele está atrás da máscara as pessoas não veem (ria ao dizer). Essa energia doada pode ser sentida e contagia o público e o faz ter emoções e sensações.

Figura 6 - Exposição fotográfica: comunicação visual do Projeto.



Fonte: Elaboração da autora.

4 CARTOGRAFIA DOS RESULTADOS “EDUCRIATIVOS”

Aspectos da arte contemporânea foram percebidos veementemente no desenrolar do projeto, dentre outros, as noções de tempo: antigamente, obras feitas para a eternidade hoje são efêmeras, além de poderem ser concretizadas no mesmo instante em que o espectador as observa e não apenas depois de expostas.

Em relação ao espaço, as obras de arte saem dos museus e galerias e passam a ocupar espaços públicos ou saem das ruas e ingressam nas instituições oficiais. A obra também sai da moldura, se expande, se torna fluída, derrama-se, preenchendo outros lugares; agora estamos diante de obras que causam estranhamento, às vezes, não sabemos ao certo se são uma pintura ou escultura; são criadas as instalações; o próprio corpo pode ser a obra, o suporte para a materialização.

Outros fatores inerentes à arte contemporânea, experimentados na prática foram: a interação do público com a obra e a utilização e transformação de materiais não convencionais em produções artísticas, relacionadas ao elemento híbrido da arte atual, que dissolve as fronteiras das linguagens e expressões, facilitando a apropriação e a articulação entre elas.

Procedimentos híbridos estiveram presentes no nosso processo: a integração de elementos advindos da cultura tradicional e da arte contemporânea, rompendo com as ideias modernas de segregação e fragmentação, fortalecendo assim a estética relacional; a utilização de tecnologias digitais nas práticas “educriativas”, a fim de alcançar objetivos; a combinação de diferentes técnicas e expressões artísticas: desenho, fotografia, pintura, colagem, imagem digital e grafite; até a aproximação com conceitos diversos, como mediação cultural, curadoria educativa, intervenção artística e *performance*.

É fundamental dizer que ter trabalhado na perspectiva da arte contemporânea articulada à cultura local fez todo sentido, pois as experiências contemplaram o cotidiano vivido pelos(as) educandos(as), o que permitiu a reflexão e a compreensão da realidade ao vivenciarem elementos estéticos que não estão submetidos unicamente às noções de perfeição e beleza, mas vinculados à narrativa e ao aspecto simbólico das representações visuais, permitida pela noção de “arte como produtora de sentido, e não apenas como criação estética”, como salienta Katia Canton (2009, p. 25).

Fora da escola, entramos em território conhecido e simultaneamente desconhecido, por ter sido revisitado de modo diferente do habitual; é como se estivéssemos à deriva em mar familiar. Saímos da área de conforto para encarar o incomum. Estar à deriva no sentido de expansão, de diferentes horizontes e de alçar voos. Assim, nos aventuramos, mediados pela arte contemporânea, na gama de

possibilidades que o ambiente e a comunidade permitiram. Ao estar na rua, conectamo-nos com a vida, com suas qualidades de espontaneidade e de não controle dos acontecimentos. Era a vida acontecendo, como versa Canton (2007, p. 23)

[...] a prática artística passa a assumir-se como um projeto de negociação incessante com os acontecimentos e as percepções da vida, incorporando-a e comentando-a em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento, em suas banalidades e seus afetos.

No que concerne à pesquisa da tradição das Caretas, vale destacar que tanto na elaboração das perguntas, quanto na realização da entrevista os(as) educandos(as) puderam refletir sobre suas experiências, interpretar seus sentimentos e lembrar sua memória sensorial e afetiva em relação à manifestação estudada. Tiveram também a oportunidade de conhecer o olhar dos mais velhos, além de revisitar seu próprio imaginário, percebendo o que há em comum entre eles e os que constituem o imaginário coletivo local. Ao final, a entrevista se transformou em um bate-papo, uma roda de conversa e acredito que isso aconteceu pelo fato de o tema tratar de um elemento constituinte da identidade dos(as) educandos(as), pela presença e envolvimento de todos(as) nós. Estabeleceu-se, assim, uma conexão. Em alguns momentos na roda me veio a imagem de um *griot* contando histórias e causos.

Em decorrência das práticas pedagógicas, o simbólico (cultural-tradição) e o imaginário (individual-criação), em relação às Caretas, se encontraram e foram expressas e experimentadas durante todo o processo criativo. Essa articulação foi uma das coisas relevantes que pude observar. Acredito que a motivação e a satisfação pelas aulas, por parte dos(as) educandos(as) se deram por conta desse aspecto, no qual tiveram a possibilidade de valorizar e fortalecer a cultura comum e, ao mesmo tempo, exercitar o potencial criativo individual. Segundo Fayga Ostrower (2010, p. 5), “[...] o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam”, demonstrando que o ato de criar é inerente à vida.

O sentimento de competição que observei no início do projeto não havia mais no final, pelo contrário estavam tendo atitudes colaborativas, com comportamentos de alteridade, paravam de fazer seu próprio trabalho para ajudar os(as) colegas.

Seria cabível apenas ter lido os conhecimentos que foram sistematizados, os quais tivemos acesso através da pesquisa feita em jornais, sítios e livros, entretanto, além de adquirirmos informações, percebi a importância de vivenciar a informação, construindo conhecimentos, e isso se deu a partir da troca de saberes, da conversa com Sr. Ulisses e das experimentações “educriativas”. Conforme Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999, p. 4) a Educação Patrimonial

É um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

Desta forma, podemos afirmar que as ações desenvolvidas também se colocaram como Educação Patrimonial, uma vez que os(as) educandos(as) puderam narrar a sua história, a partir do que veem, percebem e interagem, além de compartilharem subjetividades para construção crítica dos conhecimentos.

Segundo Paulo Freire (1983, p. 11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Deste modo, para apreendermos os conteúdos presentes no currículo escolar é fundamental, antes de tudo, – e já fazemos isso quase que naturalmente – ler o mundo a nossa volta, ou seja, interpretá-lo, compreendê-lo, senti-lo e, contudo, fazer relações e nele intervir.

Inicialmente, por medo de errar, alguns educandos(as) resistiram executar procedimentos. Para Larrosa (2002, p. 24), o sujeito de experiência se define, dentre outras coisas, “[...] por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. E neste caso foi o que aconteceu: mesmo resistindo a princípio, logo compreendiam que aquele era um espaço de aprendizagem e que o erro podia ser acolhido e fazia parte do processo de construção, estávamos ali para experimentar, tentar, ensaiar.

Foi perceptível o fortalecimento da poética pessoal dos(as) educandos(as) a partir dos processos artísticos, nos quais criavam quase que espontaneamente.

Puderam também trabalhar a autoria, para se perceberem como produtores (as) de arte e não só como consumidores(as).

Em entrevista à *Revista Pré Univesp*, o artista Marcelo Terça-Nada! (2014) narrou sua experiência com intervenção urbana em Belo Horizonte e em outras cidades no país e, ao ser questionado sobre a reação que esperavam das pessoas e qual o sentido da arte, ele respondeu:

A arte que acontece no espaço urbano serve para disputar um terreno simbólico. A maior parte das mensagens veiculadas na cidade são publicidade, com um objetivo claro de estimular o consumo. A gente tem que pensar formas de ocupar esses espaços para ter outro tipo de discurso, mais reflexivo, mais poético [...]. A intervenção urbana tem um papel de aproximar a arte do cotidiano, trabalhar os problemas que acontecem de modo poético, sensível. (

Este trecho se aproxima das práticas as quais vivenciamos na busca de compreensão do nosso cotidiano. A sociedade atual nos leva a ter cada dia com mais pressa, não pensamos sobre o lugar que ocupamos, olhamos mas não vemos ou somente vemos o que nos é imposto pela indústria cultural e o que nos leva a consumir, vivendo de maneira automática; as intervenções urbanas nos ajudam a ressensibilizar e a pensar os espaços sob outros pontos de vista.

No caso das nossas intervenções, ocupamos espaços que nos são de direito, o público é de todos. Aproximamos a arte da vida, além de expor as criações, propusemos ações que perpassam a visibilidade de elementos da cultura local. Repensamos o consumo nos materiais que utilizamos para a concretização dos trabalhos, como papelão, jornal, bandejas de isopor e garrafas pet, em conexão com o pensamento de não desperdício de materiais. Assim, para que nos fosse permitido consumir o menos possível, reaproveitamos e reutilizamos o que foi possível durante os processos de criação. Até porque a arte de rua, na sua essência, pressupõe a utilização de materiais acessíveis, a fim de democratizar as ações expressivas, como também a arte contemporânea traz para a discussão a realidade e os problemas ambientais atuais, estando assim coerente com as críticas feitas.

A criação das máscaras em pôsteres, dos objetos de mediação e dos *stencyls*, proporcionou o aprendizado da técnica, a ampliação de conhecimentos, a experiência estética e o exercício do potencial criativo, além de favorecer o trabalho colaborativo e a vivência que se fundamenta mais precisamente na ideia de John

Dewey, a qual enfatiza a experiência como um todo, em que se é envolvido integralmente no pensar, no sentir e no fazer.

Ainda sobre esse fazer, Marvin Carlson, citando Fabian (1990, 2011, p. 175), no artigo *O entrelaçamento dos estudos modernos da performance e as correntes atuais em antropologia* defende seus conceitos acerca da arte e da cultura indicando que “[...] o conhecimento cultural estaria envolvido mais com a prática do que com o discurso”.

As narrativas tradicionais e a oralidade fortalecem a transmissão de saberes e a continuidade da vivência espontânea no cotidiano, fazendo com que in(corpo)remos a cultura, seguindo modelos práticos no dia a dia, como bem nos mostra Dewey, ao afirmar que se aprende fazendo e que a arte é uma experiência vivida. E é dessa vivência que as manifestações se constituem em patrimônios culturais, neste caso imaterial, e por isso precisam ser preservadas.

Um dos desafios encontrados durante as intervenções nos espaços externos à escola foi compreender alguns educandos que não conseguiam, até então, lidar com os limites, que suscitavam a contração e a expansão nos diferentes espaços, independente da dimensão ou do controle simbólico estabelecido; quando se viam fora da escola, com aquele mundo à sua frente, tendiam a esquecer de que estavam em aula mesmo estando na rua. Entretanto, vi nessas práticas uma possibilidade de os(as) educandos(as) serem ao invés de só estarem. O ser e o estar se entrelaçavam; o estar dentro da escola pressupõe disciplina, ordem, controle e padronização, enquanto o ser que somos fora da escola traz espontaneidade, alegria, diversidade e identidade.

A arte efêmera e seu discurso estão intimamente ligados à contemporaneidade. As práticas “educriativas” permitiram que as(os) educandas (os) percebessem a questão da temporalidade na arte e no cotidiano. Já o público teve a oportunidade de fazer a leitura e a interpretação das imagens expostas na vila e dos objetos de interação, a partir do repertório cultural, história de vida, além de vivenciarem experiências estéticas.

Merecem registro as atitudes e os pensamentos em relação aos momentos de aprendizagem que evidenciaram a sensibilidade dos(as) educandos(as) no que diz respeito ao tema. Fui surpreendida com a participação efetiva e sensível de alguns educandos, tidos como desinteressados e até como alunos-problema, os quais

trouxeram inúmeras contribuições. Penso que isso aconteceu como bem expressa Mirian Celeste Martins (2011, p. 314),

[...] movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais.

Observei, ainda, que os espaços escolhidos para as intervenções tinham a ver com suas subjetividades, com o que se identificavam, como forma de valorização e fortalecimento de tal identificação e uma maneira de demarcar um território representativo. Notei que com a prática reafirmaram a ideia de pertencer a um coletivo.

Percebo nisso a concepção de arte e cotidiano, aquela que tem organicidade, que se manifesta no contexto diário. Os símbolos que derivam da cultura local são transmitidos e vivenciados, na maioria das vezes de maneira espontânea, a partir das relações que se estabelecem entre os coletivos e as ressignificações individuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças ocorreram no decorrer da história do ensino da arte no Brasil, mas, até hoje, persistem alguns resquícios como, por exemplo, o trabalho voltado à reprodução, à repetição e raramente ao estímulo à criação de imagens próprias, sejam elas bi ou tridimensionais, ou utilizando tecnologias digitais.

Nas escolas públicas brasileiras, pouco é feito para se construir formas de experiências estéticas e artísticas ou então que considerem a arte contemporânea como uma expressão do nosso tempo e que merece um lugar dentro dos processos ensino-aprendizagem em arte.

A escola precisa se conectar com o tempo e o espaço, tempo atual e espaço, como ambiente, realidade em que está inserida. Trabalhar assuntos pertinentes ao

ensino da arte a partir dos saberes e interesses dos(as) educandos(as) é o primeiro passo para trazermos as instituições para o presente, onde a vida acontece.

As intervenções artísticas na rua levaram a se questionar acerca do espaço urbano e público, como por exemplo, que lugar ocupo neste espaço? Como atuo no meu entorno? Foi possível ainda, refletir sobre aspectos da arte na contemporaneidade, por exemplo, o que é arte? Quem é o autor da obra? Onde podemos encontrar obras de arte?

Dentro do que foi realizado nas práticas “educativas” as(os) educandas (os) perceberam que as manifestações artísticas e culturais fazem parte do cotidiano, estão presentes no dia a dia; a arte está em todos os lugares, não é mais aquela que se encontra somente nos museus ou criadas por artistas reconhecidos, providos de um dom especial; ela é trabalho, pesquisa, estudo; é um fazer e refazer constante e podemos aprender a fazê-la. Materializaram suas poéticas pessoais, fortaleceram os processos colaborativos, pensaram criticamente a respeito da arte e experimentaram procedimentos artísticos. Tendo acesso a diferentes culturas e a bens culturais, refletiram sobre o cotidiano do qual participam. Isso demonstra a potência e o arsenal de possibilidade ao trabalharmos a arte contemporânea no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Castro. Entrevista: Marcelo Terça-Nada! R. Pré Univesp: São Paulo, 21 de maio de 2014. Disponível em: <<http://pre.univesp.br/entrevista-marcelo-terca-nada#.WBYawNlrKt8>>. Acesso em: 30 out. 2016.

ANJOS, Moacir. Local/global: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Zahar, (?). p. 11-51.

O ARTISTA Fernando Weber oferece ao público a possibilidade de interagir. Disponível em: <c.clicrbs.com.br/sc/entretenimento/noticia/2013/05/obra-do-artista-fernando-weber-oferece-ao-publico-a-possibilidade-de-interagir-4136441.html>. Acesso em: 20 out. 2016.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012. 149 p.

_____. Arte como cultura e expressão. In: _____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 13-20.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016. p. 20-28.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 25 de mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 de mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 1997. 130 p.

CANTON, Katia. Espaço e lugar. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 71 p.

_____. Os sentidos da arte contemporânea. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/cursosese seminarios/archives/001140.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017. II Seminário do Museu Vale do Rio Doce. 2007, p. 22-27.

CARLSON, Marvin. O entrelaçamento dos estudos modernos da performance e as correntes atuais em antropologia. R. Bras. Estudos da Presença: Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 164-188, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/21512>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CLARK, Lygia. Nós recusamos... livro-obra. Disponível em: <http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=24>. Acesso em: 7 mar. 2017.

CAUQUELIN, Anne. Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins, 2005. 169 p.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes).

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. Revista Ibero Americana de Educação. Disponível em: <<http://rieioei.org.rie53a10.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983. 96 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 4, n. 21, mai./ jun. 1998, p. 29-37.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. 1999. 68 p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

LEDUR, Rejane Reckziegel. Arte contemporânea e experiência estética no ensino da arte. In: AMPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: UCS, 2012. 18 p. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1966/763>>. Acesso em: 27 dez. de 2015.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779>>. Acesso em: 17 mar.2016.

OLIVEIRA, Ronaldo. Encontro com o outro, formação, mediação pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos. vol. 4 (3). Revista Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário, Lisboa, v. 4, n. 3, p. 18-33, set.-dez. 2016.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. 186 p.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 7-17.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Limites em expansão: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999. 192 p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.