

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
SETOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – STRICTO SENSU

JULIA PEREIRA DE SOUZA

PRÁTICAS ARTÍSTICAS COLABORATIVAS E PARTICIPATIVAS:
PROCESSOS DE CRIAÇÃO-ENSINO DE ARTE

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Artes – *Stricto Sensu*, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Arte. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Adriana Bandeira

Curitiba

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, J ulia Pereira de.

Práticas artísticas colaborativas e participativas: processos de criação-ensino de arte. / J ulia Pereira de Souza. – Curitiba, 2022.
162 f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Adriana Bandeira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual do Paraná – Campus Curitiba II - FAP - Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Artes. Curitiba, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Arte - ensino. 2. Práticas artísticas – colaborativas e participativas. 3. Processos de criação-ensino. I. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós - Graduação – Mestrado Profissional em Artes. II. Bandeira, Denise Adriana. III.Título.

CDD: 700

CDU: 7.01:373.67

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº 23 /2022 - PPGARTES
BANCA DE DEFESA

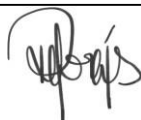
No dia 20 de abril de 2022, às 14:00 horas, através de chamada de vídeo pelo aplicativo TEAMS devido às medidas de isolamento social, pela pandemia da COVID-19, às recomendações para evitar aglomerações, bem como às determinações dos órgãos competentes e ainda à Resolução 001 e 002/2020 REITORIA/UNESPAR, os Memorandos 022 e 026/2020 PROGRAD/UNESPAR e o Informativo 01/2020 PROGRAD/UNESPAR e a Orientação 01/2020 PROGRAD/UNESPAR, realizou-se o **Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico** intitulado “Práticas artísticas colaborativas e participativas: estudo de caso em processos de criação-ensino de arte” do/a mestrando/a Julia Pereira Souza, que contou com a presença das professoras/as doutoras/as Denise Adriana Bandeira (orientador/a), Tânia Bittencourt Bloomfield, Rosanny Moraes de Moraes Teixeira e Giancarlo Martins como membros titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela aprovação da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Qualificação deu-se por encerrado e eu, professora orientadora e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.
Recomendações - de acordo



Profa. Dra. Denise Bandeira
orientadora UNESPAR



Profa. Dra. Tânia Bittencourt Bloomfield DEARTES - UFPR



Profa. Dra. Rosanny Moraes de Moraes Teixeira UNESPAR



Prof. Dr. Giancarlo Martins
UNESPAR

Dedico esse trabalho a Julio, Vilma e Murylo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Dr.^a Denise Adriana Bandeira, pela dedicação e minuciosidade nas leituras, me auxiliando no aprimoramento da pesquisa e sendo um grande exemplo profissional.

À minha família, pelo apoio e torcida em todo percurso. Em especial aos meus pais, Julio e Vilma, que me deram a base para chegar até aqui, muitas vezes abdicando de seus sonhos para que eu realizasse os meus. E ao meu marido, Murylo, que foi meu porto seguro nos momentos de aflição.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UNESPAR, pelo acolhimento e aos professores do programa pela dedicação e por todas as contribuições nesse percurso.

Aos colegas da turma, pelo convívio agradável e pelas boas discussões, onde mesmo remotamente, um ajudou o outro a se manter forte.

Aos membros do Colegiado de Artes Visuais da UEPG, por todo apoio dispensado, bem como pela oportunidade de atuação e aprendizagem.

Aos meus alunos, pela paciência e engajamento, sempre embarcando em minhas divagações e desafios, contribuindo com os resultados dessa pesquisa.

Às demais pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram na elaboração desse trabalho ou participaram de minha vida.

Muitíssimo obrigada!

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma reflexão sobre práticas artísticas, que implicam em colaboração, participação, experiência, agenciamento em contextos socioculturais e seus desdobramentos para o ensino de arte. Ao tomar como recorte as práticas dos anos de 1990 até 2010, investigadas no cenário internacional, tem como principal objetivo, fazer uma cartografia de tais conceituações artísticas e pressupor possíveis contribuições educacionais. Além disto, reflete sobre um potencial de sensibilização dessas ações, retoma o conceito jogo-brincadeira de Allan Kaprow e a concepção de microutopia, como disparadores de um processo de criação-ensino de arte. Na sequência, a partir de uma seleção de artistas do contexto local e do caráter colaborativo e/ou participativo presente em suas obras, analisa e discute esses trabalhos, com entrevistas e documentos de arquivo. No curso dessas etapas investigativas, foram realizadas algumas práticas desta proposição, conceito que foi elaborado como um modo colaborativo para o ensino de arte, dada a oportunidade da minha atuação docente, entre 2020 e 2021, com turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). Entre os autores adotados para este aporte teórico, destacam-se: Claire Bishop (2012, 2008), Grant Kester (2014), Allan Kaprow (1993, 1996, 2004), Pablo Helguera (2010, 2011, 2018) e Mônica Hoff Gonçalves (2011, 2014, 2019)

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de arte. Práticas artísticas colaborativas e participativas. Processos de criação-ensino.

ABSTRACT

This dissertation presents a reflection on artistic practices, which imply collaboration, participation, experience, agency in sociocultural contexts and their consequences for the teaching of art. By taking as a clipping the practices from the 1990s to 2010, investigated in the international scenario, its main objective is to make a cartography of such artistic concepts and to presuppose possible educational contributions. Furthermore, it reflects on the potential for sensitizing these actions, retaking Allan Kaprow's game-play concept and the concept of microutopia, as triggers for a process of creation-teaching of art. Afterwards, based on a selection of artists from the local context and the collaborative and/or participatory character present in their works, it analyzes and discusses these works, with interviews and archive documents. In the course of these investigative steps, some practices of this proposition were carried out, a concept that was developed as a collaborative way of teaching art, given the opportunity of my teaching performance, between 2020 and 2021, with classes of the first, second and third year of the Course Degree in Visual Arts at the State University of Ponta Grossa (PR). Among the authors adopted for this theoretical contribution, the following stand out: Claire Bishop (2012, 2008), Grant Kester (2014), Allan Kaprow (1993, 1996, 2004), Pablo Helguera (2010, 2011, 2018) and Mônica Hoff Gonçalves (2011, 2014, 2019)

KEYWORDS: Teaching art. Collaborative and participatory artistic practices. Creation-teaching processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Síntese da terminologia (A)	55
Quadro 2: Síntese da terminologia (B)	61
Quadro 3: Síntese da terminologia (C)	66
Figura 1: Cartografia de teóricos de acordo com suas nacionalidades.....	73
Figura 2: Oficina Meio Líquido.....	103
Figura 3: Carla Vendrami, Projeto Amarelo I.....	108
Figura 4: Transborda Jardim.....	113
Figura 5: Criação-ensino.....	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PRINCÍPIOS DA COLABORAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA.....	15
2.1	ASPECTOS DA CULTURA: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL	15
2.1.1	Experiências e corporificações: sujeitos contemporâneos.....	20
2.2	EMERGÊNCIA: EM BUSCA DOS AGENCIAMENTOS.....	28
2.2.1	Outros modos de partilha-sensível: especulações e possibilidades.....	39
3	CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS E PARTICIPATIVAS...47	
3.1	PROCESSOS PARTICIPATIVOS: DESDOBRAMENTOS E POTÊNCIAS.....	47
3.2	MULTIPLICIDADE DE CONCEITOS E CONTEXTOS.....	55
3.3	JOGAR-BRINCAR: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE KAPROW.....	77
3.3.1	Da utopia à microutopia, um trajeto de investigações	83
3.3.2	Lugares relacionais, próximos e de compartilhamento.....	88
4	PRÁTICAS COLABORATIVAS E/OU OUTRO LUGAR DA ARTE.....	92
4.1	PRÁTICAS SOCIAIS, ATIVISTAS E ANTAGONISTAS.....	93
4.1.1	Questões e práticas de sensibilização do corpo: oficinas, coletivos e pedagogias da arte	99
4.1.2	Aspectos artísticos e sociais da alteridade de sujeitos	106
4.1.3	Do engajamento no espaço público às questões da sociabilidade.....	113
4.2	EXPERIÊNCIA EM ARTE COMO CONHECIMENTO.....	120
4.2.1	Pesquisa e educação em arte: Criação-Ensino.....	123
4.2.2	Entre proposições artísticas e pedagogias da arte.....	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
6	REFERÊNCIAS.....	142
7	APÊNDICES.....	153

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda alguns aspectos das práticas artísticas que implicam em colaboração, participação, experiência, agenciamento em contextos socioculturais sociais e seus desdobramentos para o ensino de arte. A minha própria prática de ensino de arte, minhas interrogações quanto às ações artísticas e o envolvimento do público são parte do caminho para esta escrita.

Por isto, tomo como premissa realizar tanto uma cartografia parcial dessas contribuições quanto uma análise de proposições artísticas com a participação do público, para refletir sobre os potenciais dessas obras e propor abordagens de ensino e, possivelmente, responder às minhas próprias inquietações.

Neste sentido, teço considerações acerca da seguinte problemática: Como as práticas colaborativas e participativas de arte podem contribuir para os processos de ensino de arte e de criação em sala de aula?

Como objetivo geral, propus cartografar essas práticas e suas potencialidades pedagógicas e, tendo delimitado um recorte, refletir sobre os processos de ensino em Artes Visuais.

Ainda, como objetivos específicos, procurei: contextualizar práticas colaborativas e participativas, tendo em vista essas ressonâncias no sistema de arte a partir de um recorte histórico, além de refletir sobre potencialidades e modos de criação-ensino em sala de aula; analisar artistas cujos trabalhos propõem agenciamentos, associando-os aos seus potenciais educativos; propor práticas e identificar processos de criação-ensino que explorem essas possibilidades.

O primeiro capítulo trata de uma análise sobre os princípios da colaboração na arte contemporânea, resgatando aspectos da cultura que tendem ao coletivo e a corporificação do conhecimento. Por fim, esse recorte vai abordar aspectos das relações sensíveis e as práticas artísticas, bem como seus modos de sensibilização e de partilha.

Dedico o segundo capítulo a uma cartografia sobre as práticas participativas e colaborativas, elencando definições que surgiram a partir da década de 1990 e analisando suas particularidades. Tendo em vista, meu interesse na definição de um

conceito de criação-ensino, também, foi realizada uma reflexão sobre o conceito de microutopia e suas possibilidades no campo da arte e de práticas colaborativas.

Além disto, nesta etapa, discuto a ideia do jogo como proposta de criação e ensino, enquanto propulsor de ações experimentais e de caráter educativo. Portanto, de acordo com esta expectativa, proponho uma análise do ensaio do artista Allan Kaprow (1990) - *Essays on the Blurring of Art and Life*, examinando uma de suas ações com a intenção de constituir um aporte teórico-prático sobre esta temática.

Em continuidade, no terceiro capítulo, apresento uma reflexão sobre os conceitos de práticas antagonistas, ativistas e sociais. Observando que estas denominações foram conceituadas por autores, conforme acontecimentos e cenários dessas abordagens em cada contexto.

Outrossim, ao refletir sobre um contexto local e uma temporalidade específica, optei por focar as proposições coletivas e as oficinas das artistas Denise Bandeira e Laura Miranda¹ realizadas entre o final da década de 1990 e os anos 2000; o aspecto social na obra de Carla Vendrami (1997) e, por fim, no contexto atual, questões do engajamento em espaços públicos propostas por Newton Goto (2020).

Nesta abordagem, a intenção foi construir um recorte do contexto local e das ações já realizadas tendo como base uma perspectiva social, bem como suas proposições de partilha, nas oficinas de sensibilização corporal de Laura Miranda e Denise Bandeira.

Dada a diversidade dessas ações que procuram reunir práticas artísticas e sociais, minha escolha foi refletir sobre um dos trabalhos da artista Carla Vendrami que, com essa intenção, agregava aspectos de interesse para esta dissertação.

Além destas opções, destaco o trabalho do artista Newton Goto, devido a sua atualidade e proposições que se denominam arte de interesse social, que vai contribuir para esta abordagem e sobre essas práticas.

1 Na década de 1990, as artistas propuseram as oficinas de sensibilização e produção poética “Meio líquido” (1991), “Oficina dos sentidos” (1994) e “Prima matéria” (1994). Nos anos de 1998 e 2001, realizaram o projeto e performance “Corpo impresso”, no qual imprimiam seus corpos com pó de carvão e grafite em grandes folhas de papel. (REIS, 2010)

O material documental sobre as experiências locais para esta dissertação foi pesquisado em catálogos, livros e em acervos dos museus da cidade de Curitiba (PR) e em acervos dos próprios artistas.

Ainda, foram realizadas entrevistas por *e-mail*, devido às condições de afastamento social decorrentes da Pandemia de COVID 19, com perguntas abertas e fechadas, cujas informações, imagens e dados sobre os trabalhos foram cedidos pelos artistas: Newton Goto, Laura Miranda e Denise Bandeira.

O artista André Rigatti gentilmente respondeu ao questionário sobre o trabalho de Carla Vendrami, de quem se tornou amigo e esteve próximo durante o período em que foi aluno na Universidade Tuiuti do Paraná. Bem como a professora Tânia Bloomfield colaborou com uma entrevista, devido a sua proximidade com o artista Newton Goto e a sua abordagem sobre esse cenário, no qual transita a produção deste artista.

Dada a oportunidade da atuação docente desta pesquisadora, com turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), tendo como recorte os anos 2020 e 2021, apresento algumas reflexões sobre uma proposição prática de criação-ensino, tendo como premissa elaborar e refletir sobre essas dinâmicas em desdobramentos e práticas de ensino-aprendizagem de arte.

Importante destacar que devido à minha atuação como docente, nesse período, foi possível angariar um conjunto de propostas em colaboração com os acadêmicos nas diversas disciplinas sob minha responsabilidade e, durante esse período, refletir sobre as práticas artísticas, que implicam em colaboração, participação, experiência, agenciamento em contextos socioculturais e seus desdobramentos para o ensino de arte. Esse material foi reunido para apoiar a realização de um primeiro estudo exploratório de caso sobre essas questões.

Além destes comentários, vale ressaltar que essa prática docente ocorreu simultaneamente aos estudos necessários para a realização do Mestrado Profissional em Artes. Portanto, cursei as disciplinas e, oportunamente, iniciei a pesquisa de campo entrevistando os artistas e coletando a documentação de arquivo enquanto atuava como docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG.

Conseqüentemente, tratando-se dos resultados desta dissertação, compatibilizando essas ações de fundamentação teórica, de pesquisa e as práticas de ensino. Assim, espero ter reunido um conjunto de informações sobre práticas colaborativas, de acordo com minha intenção de refletir e debater sobre essa temática. Esta investigação vai contribuir para fundamentar minhas ações pedagógicas em futuras oportunidades e em espaços de formação de professores em Artes Visuais.

Observa-se que, embora esta dissertação tenha sido realizada durante a Pandemia de COVID 19, a discussão das ações participativas que ocorrem na arte é fundamental e, também, vai ser uma contribuição para as adaptações e alterações do modo de ensino remoto de aulas com novas proposições de criação-ensino e outras dinâmicas.

2 PRINCÍPIOS DA COLABORAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, foram analisados aspectos da colaboração na sociedade e na arte contemporânea. Para tanto, parte-se de uma breve apresentação sobre a importância da cultura e a centralidade do corpo na sociedade contemporânea, além de apresentar uma breve análise sobre a complexidade que esses conceitos adquirem na formação identitária dos sujeitos e na produção artística.

Nesse sentido, foram comentadas algumas questões que influenciaram o ser humano a buscar agenciamentos, admitindo novas possibilidades de relações em redes complexas. Outrossim, tencionam-se múltiplas instâncias da sensibilidade e seus modos de partilha.

O principal interesse deste capítulo foi abordar aspectos do conceito de cultura, mas, também, comentar os usos das redes sociais na contemporaneidade, relacionados aos modos de vida em sociedade e de consumo cultural, observando a centralidade do corpo nas práticas artísticas a partir da contribuição e do ponto de vista de reconhecidos teóricos que trataram dessas articulações e, em especial, da performance na arte.

2.1 ASPECTOS DA CULTURA: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

Apesar de muito presente na vida cotidiana, o termo cultura tem uma história recente. Em estudo datado de meados dos anos de 1940, o filósofo britânico Terry Eagleton (2005) observa que os significados originais do termo cultura derivam da natureza, fazendo referência aos cultivos agrícolas.

Desse modo, representa um processo de transposição de questões materiais para o espírito, mapeando os processos de êxodo rural que foram vivenciados pela humanidade até se concentrar nas cidades.

Eagleton (2005, p. 11) complementa: “Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz”,

refletindo sobre a existência de uma matéria-prima e sobre a necessidade de sua elaboração.

Coloca-se em questão as relações entre cultura e civilização, entendendo que não há como um indivíduo se desenvolver culturalmente de modo isolado da sociedade e que esse processo deve ser tomado de modo crítico em relação às normas já estabelecidas, seguindo altos princípios.

O crítico inglês Raymond Williams²(1992, p. 10), analisa a transformações do conceito de cultura, que surgem conforme sua etimologia, primeiro relacionada à ideia de cultura de vegetais e de animais até ser percebida por extensão, com a mente humana em definições modernas (século XVIII), quando seus significados foram ampliados para “um modo de vida global”.

Foi entre o final do século XVIII e início do século XIX que o antropólogo britânico Edward Tylor sintetizou a palavra germânica *Kultur* – que remetia ao caráter espiritual de um povo – com o termo francês *Civilization* – criações materiais de um povo. Assim, surgiu o termo inglês *Culture*, para se referir a aspectos materiais e imateriais transmitidos de geração em geração (LARAIA, 2001).

De acordo com Eagleton (2005, p. 25), esse termo passou a ser mais difundido ao longo do século XX, sendo que dentre suas características gerais destaca-se que: “Ela é mais tribal do que cosmopolita, uma realidade vivida em um nível instintivo muito mais profundo que a mente e, assim, fechada para a crítica racional”, desse modo a cultura contrapõe os antigos ideais da aristocracia.

Vale ressaltar que essa construção não é determinada geograficamente, pois pode ocorrer que povos que partilham ambientes semelhantes desenvolvam culturas com características distintas.

Assim como, independentemente da origem biológica de um indivíduo, percebe-se sua cultura como resultado das interações no meio no qual está inserido. O conceito de cultura sempre esteve no bojo dos estudos antropológicos.

Observa-se que o papel da antropologia, como ciência da modernidade, possibilitou que o conceito de cultura fosse amplamente debatido e aprofundado. No entanto, ao contrário do que se esperava, esses estudos não necessariamente objetivaram o termo, mas contribuíram para ampliar seus limites.

2 Texto publicado pela primeira vez em 1988, em Londres, pela editora *Fontana*.

O antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia³ afirma que (2001, p. 45) “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam.”

Assim, o acesso ao patrimônio cultural por um indivíduo possibilita sua ação inventiva. Em decorrência disso, pode-se compreender que os avanços sociais decorrem de acúmulos históricos e de aprendizados dos sujeitos em suas vivências cotidianas.

Por outro lado, o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (1997) defende a centralidade da cultura na organização social a partir do século XX, em função de seu papel constitutivo e por sua expansão a partir das novas mídias de comunicação, alterando as maneiras de acesso à informação.

Com isso, a cultura passa a influenciar diversos setores da sociedade, atingindo o público de modo massivo. Nesse curso, torna-se base para formação de instituições e das relações sociais, bem como passa a agir de modo mais amplo se comparada aos movimentos anteriores, para Hall:

Entretanto, em comparação com a estreita visão social das elites, cujas vidas foram positivamente transformadas por esses exemplos históricos, a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular. (1997, p. 17)

Com a extensão das redes mundiais de computadores, essas interconexões passam a ser possíveis em um cenário global. No entanto, alguns teóricos⁴ reagem a esse fenômeno de modo negativo, entendendo que a transmissão de informações e de produtos em escala mundial leva ao ofuscamento das particularidades, ainda que se concorde com a rapidez dessas trocas se estabelecem em rede.

A cultura atravessa a formação das individualidades e do cotidiano social, sendo marcada pelas práticas, signos e saberes desenvolvidos pelas sociedades.

3 Texto publicado pela primeira vez em 1986.

4 Ver Zygmunt. Bauman “Globalização: As consequências humanas” (1999); José Gimeno Sacristán “Educar e conviver na cultura global” (2002); Mike Featherston “Cultura global” (1994); “Roland Robertson Globalização: Teoria Social e Cultura Global” (2002); Arjun Appadurai. “Disjunção e diferença na economia cultural global” (1994), entre outros.

Desse modo, observam-se características que vão além do conhecimento local, sendo constituída em um processo dinâmico.

Compreender esse processo é fundamental para analisar as potencialidades e os problemas de cada contexto e, em especial, dos espaços de formação, como as escolas.

Ao contrário de concordar com uma homogeneização, Hall analisa as modificações desse processo conforme as diferenças socioeconômicas entre os países e defende os contextos locais.

O autor considera: “Entretanto, todos sabemos que as consequências desta revolução cultural global não são nem tão uniformes nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os 'homogeneizadores' mais extremados” (HALL, 1997, p. 18, grifo do autor).

Williams (1992) destaca um caráter social da produção cultural, que hoje é mais desenvolvido se comparado às sociedades anteriores, englobando tanto o modo de vida contemporâneo quanto atividades significativas que englobam as artes, mas também outras formas de produção intelectual.

As manifestações culturais são formadas a partir das diferenças entre cada identidade, construídas por representações e processos de identificação, o que implica na impossibilidade de o sujeito construir sentidos constantes e na sua incompletude. (HALL, 1997)

Segundo Laraia (2001, p. 96) “Podemos afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda parte que é o resultado do contato de um sistema cultural com o outro”.

Assim, conforme o mesmo autor, concorda-se que as culturas não são estáticas, os hábitos podem ser constantemente questionados e modificados, sendo que a velocidade dessas mudanças varia de acordo com a complexidade da sociedade em questão.

O processo de mudança cultural se torna ainda mais rápido quando uma cultura entra em contato com outra, onde pode haver influência de ambas entre si e seus padrões podem ser reproduzidos em diferentes escalas. Na sociedade globalizada, esse processo se torna ainda mais evidente.

Em sociedades complexas, as mudanças ao longo de gerações acontecem de maneira abrupta, especialmente, em função dos contextos de isolamento propiciados pelas tecnologias de informação e comunicação, vivenciados por cada um desses grupos no uso diário das redes sociais.

Para explicar essa dinâmica é importante compreender a origem das diferenças entre gerações e culturas. Portanto, propõe-se a criação de estratégias para que os sujeitos se mantenham atentos à sua cultura, reconhecendo os avanços conquistados pelos seus ancestrais, mas que também estejam abertos às demais sociedades, possibilitando que esses avanços sejam combinados, sem cair em uma perspectiva etnocêntrica.

No final dos anos 1980, o professor argentino Jorge Glusberg (2013, p. 53) reiterou que: “A cultura nos leva a tornar como naturais as sequências de ações e comportamentos a que estamos habituados”, desse modo é importante o indivíduo encontre as raízes de suas ações e saiba discernir entre o que ele quer que lhe pertença e o que lhe foi imposto, permitindo recombinações cada vez mais personalizadas.

Como resultado, formam-se sociedades multiculturais, baseadas na complexidade e na hibridização entre o velho e o novo, em movimentos de transformação constantes que valorizam as diferenças. Desse modo, local e global se influenciam de modo dialético.

Hall (1997, p. 74) conclui então que as lutas pelo poder deixam a força física e assumem as relações com caráter mais discursivo e simbólico: “À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.”

Contudo, a cultura pode ser compreendida, para o autor, como mediadora dos modos de ser e estar contemporâneos, formadora da história, identidade e das relações sociais. (HALL, 1997)

Mas ainda que os efeitos da globalização sejam vastos, ao mesmo tempo, seus fluxos operam de modo desigual, podendo ser mais lentos ou rápidos dependendo do contexto.

O desenvolvimento da globalização caminha em paralelo com a necessidade de fortalecimento das identidades locais e, além disso, opera-se dentro de hierarquias de poder já que “a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população *dentro* das regiões.” (HALL, 1997, p. 78, grifo do autor).

Nesse contexto, brevemente explanado, se justificam as ações sociais e locais com ênfase crítica, que oferecem outros caminhos possíveis e tiram os sujeitos de seu estado comum, contribuindo para afirmar suas individualidades e despertando um senso de compartilhamento mútuo. Esse processo acontece a partir de convivências efetivas com o outro, dando atenção às afecções possíveis.

2.1.1 Experiências e corporificações: sujeitos contemporâneos

As realizações socioculturais elaboradas historicamente são resultantes de um processo contínuo de ações, as quais formam a cultura e os modos de conhecer correspondentes em cada contexto. Nesse sentido, a noção de cultura é definida pelos próprios indivíduos a partir das suas experiências e dos significados atribuídos.

Do mesmo modo que a cultura é constituída pelas participações dos indivíduos, suas subjetividades tanto são criadas como trocam informações nesse ambiente. Essa percepção implica na influência que a cultura assume em diversas áreas da vida.

Dentre os efeitos da cultura e da amplitude de seu papel na sociedade, o filósofo Lipovetsky e o pesquisador Serroy, se destacam entre os pensadores franceses e no cenário internacional, por suas contribuições em relação ao debate acerca da importância que o corpo assume para os sujeitos e sobre a própria presença no mundo capitalista:

Um dos principais efeitos da cultura moderna é, assim, a desqualificação do espírito de resignação, do deixar fazer e do deixar acontecer, enquanto se encontram legitimados a vontade de controle de si e os desafios lançados ao tempo e ao corpo. É por isso que o corpo estético tende a ser pensado como um objeto que se faz por merecer por um trabalho permanente de si

sobre si e que podemos embelezar por diferentes tipos de intervenções técnicas. (2014, p. 211-212)

Nessa abordagem, Lipovetsky e Serroy (2014) propõem que as pessoas tomem controle sobre sua própria vida, o que vai exigir tempo dedicado à construção da sua identidade. Questão que perpassa o corpo que embora não seja apropriado, seria maleável, o que abre a possibilidade de um trabalho a ser realizado para que o corpo se encaixe no padrão ditado pelos costumes, pela mídia ou pelo mercado.

Mesmo que os movimentos de protesto contra esses padrões estejam em ascendência, ainda assim, a cada dia surgem mais tecnologias que permitem a remodelação de cada parte do corpo com o objetivo de adequá-lo às tendências do momento, de como se ambiciona que ele seja visto e aceito socialmente, independente dos custos e dos ônus que esses processos possam causar à saúde. Lipovetsky e Serroy (2014) nomeiam esse movimento como cultura performativa da beleza.

Desde maquiagens e cortes de cabelo até tatuagens e cirurgias. As pessoas procuram maneiras de contornar objeções que têm contra si mesmas e de corresponder aos olhares dos outros quanto a um ideal, entendendo que isso pode levá-las a existir de modo mais completo.

Num cenário afirmativo dessas transformações e de acordo com o antropólogo francês David Le Breton (2003, p. 30), as influências do ambiente surgem corporalmente: “Ao mudar o corpo o indivíduo pretende mudar sua vida, modificar seu sentimento de identidade”.

Desse modo, a mudança no corpo vai além da alteração de características físicas, age no subconsciente, mudando a relação do indivíduo com o mundo e ampliando seus limites de atuação. A partir das múltiplas influências da contemporaneidade, o corpo se torna um arranizador de outros corpos e afetos. (BRETON, 2003)

A pesquisadora e semioticista brasileira Lucia Santaella (2014) defende uma perspectiva e diversas abordagens que consideram o corpo e sua onipresença na produção artística, como um sintoma da cultura.

Entende-se que na cultura da sociedade contemporânea, muito se debate sobre o corpo e em todas as áreas de conhecimento, dos estudos culturais aos

movimentos feministas e, também, com os mais diversos propósitos, de simples comentários até complexas dissecações.

No entanto, a autora avalia que, tratando-se dos hábitos de consumo contemporâneo, o público procura por sensações, assim a economia gira em torno de modos de estar efêmeros, a ponto do próprio corpo se tornar a principal mercadoria das novas mídias.

Santaella (2014, p. 14) contrapõe às mazelas sobre o corpo e as perdas que se avolumam: “Entretanto, tal como se apresenta a uma primeira exploração, o corpo como sintoma da cultura aponta, em nossos dias, para uma perda social das balizas do gozo”.

Em outras palavras, o corpo na sociedade contemporânea reflete uma livre satisfação dos desejos e a conseqüente impossibilidade de satisfazê-los. Essa existência humana, então, parece ser conduzida pelos sentidos primários ou básicos, entendendo o cheiro, o paladar, a visão e a audição como objetos de deleite.

As percepções dos produtos culturais e de consumo quando conduzidas apenas pelos sentidos básicos e, nesses casos, o que pode ser observado quando as experiências ganham valor econômico e deixam de aquilatar outros significados e reflexões. Outrossim, já que o consumidor contemporâneo não quer apenas um produto, mas também valoriza o *design* da embalagem, o ambiente, a música que toca ao fundo, etc.

Assim, nesse conjunto de questões, Lipovetsky e Serroy identificam um comportamento pessoal e social que se multiplica incessantemente:

O regime hiperindividualista de consumo que se expande é menos estatutário do que experiencial, hedonista, emocional, em outras palavras, estético: o que importa agora é sentir, viver momentos de prazer, de descoberta ou de evasão, não estar em conformidade com códigos de representação social. (2014, p. 19)

Se antes o consumo era guiado pela demonstração de poder e demarcação de um *status* social, nos dias atuais, tem sido guiado pelas experiências estéticas e pelo prazer proporcionado por esses encontros. Sendo assim, há um desejo acelerado por novidades, onde os olhares percorrem o mundo ou as telas dos

celulares e tantos outros aparelhos tecnológicos de informação e comunicação, a procura constante de novos prazeres estéticos.

O compartilhamento de informações através da internet acelera esse processo, criando uma estética ideal de vida com a repercussão de *feeds*⁵ perfeitos, mesmo que as sensações propostas só existam enquanto a câmera captura as imagens.

Questões, essas resultantes do uso contumaz das redes sociais e, também, que se inserem dentro do campo de produção, de valorização incessante do consumo e da demarcação de *status* social. O que tem sido acompanhado, na sociedade contemporânea, pela necessidade de afirmação da identidade, revelando expressões fragmentadas pelo próprio gosto. Então, aquilo que se escolhe expor afirma um modo de vida e cria uma espécie de autorretrato do sujeito. (LIPOVETSKY; SERROY, 2014))

Cada vez que um sentido é satisfeito, novas vontades são produzidas, implicando em uma busca constante. Por isso diz-se que o corpo está onipresente na sociedade, desse modo, essas manifestações são conduzidas pelo desejo. (SANTAELLA, 2004)

Em considerações sobre contexto e práticas artísticas, no cenário dos anos de 1960 até início da década de 1980, ao rever os antecedentes históricos da performance, Glusberg (2013, p. 51) comentou que: “A utilização do corpo como meio de expressão artística, tende hoje a recolocar a pesquisa das artes no caminho das necessidades humanas básicas, retomando práticas que são anteriores à história da arte, pertencendo a própria origem da arte”. O autor também apontou a expressão corporal como uma tendência natural, no reencontro do artista com sua essência.

Dentre as manifestações artísticas contemporâneas, destaca-se a intensidade da experiência sensorial que a performance proporciona, reivindicando o corpo como suporte para criação artística. Isso ocorre a partir de modos e impulsos diversos de criação, tais como aqueles que evidenciam o relacionamento do artista com o cotidiano e acabam se constituindo enquanto uma ação artística.

⁵ O termo *feed* em inglês significa alimentar e tem o sentido de manter atualizado o usuário da rede social, com as informações e o conteúdo que correspondem aos interesses desse consumidor.

Nesse âmbito, a arte exige um engajamento imediato, inscrevendo-se a partir da efemeridade e da temporalidade da própria ação. Características que conduzem às expressões ritualísticas marcadas por suas radicalidades ou por seus potenciais simbólicos, contestando funcionamentos sociais, políticos ou culturais (LE BRETON, 2013)

Nessa apropriação do mesmo autor, a performance pode ser pensada como uma superação do mundo material e um retorno ao cerimonial e à natureza, conduzindo os participantes ao encontro de signos presentes nessas ações. (LE BRETON, 2013)

As transformações, as movimentações e as articulações entre mãos, braços, pernas ou tronco adquirem diferentes sentidos e graus de importância em cada ação específica ou performada pelo artista, o que revela seu potencial de flexibilidade e de comunicação. (LE BRETON, 2013)

Por outro lado, pode-se retomar a posição de Glusberg (2013) que considerava o corpo humano como a mais plástica e flexível matéria significativa. Assim, dada a sua centralidade, o corpo pode ser analisado na perspectiva de diversas áreas do conhecimento.

Portanto, quando o artista assume sua corporeidade, parte tanto de explorações ou de outros modos de preparos ou condicionamentos físicos quanto de concepções teóricas. Da mesma forma, concorda Santaella (2004) que entende como o corpo humano é central na arte contemporânea e que segue a abordagem da historiadora de arte estadunidense RoseLee Goldberg (2007).

Essa valorização do corpo como meio para criação artística, foi fundamental para o surgimento da arte da performance. De acordo com Goldberg (2007), essa forma de arte coloca em prática conceitos advindos da concepção artística de diferentes praticantes.

Por isso, devido a sua postura radical, a performance passou a ser considerada como um potente catalisador da arte do século XX, pois resulta na hibridização de linguagens e na valorização da presença na criação e fruição artística.

E, por se tratar de uma linguagem contemporânea, por partir da transgressão das convenções, por não produzir ilusões, pela dificuldade de defini-la, bem como

por promover modos de aproximação com o público, essas ações costumam provocar choque nos espectadores, levando-os a rever seus conceitos acerca da arte e da cultura.

Hoje, a arte da performance reflete a sensibilidade célere da indústria de comunicações, mas é também um antídoto essencial aos efeitos do distanciamento provocado pela tecnologia. Porque é a presença mesma do artista performático em tempo real, da “suspensão do tempo” dos performers ao vivo, que confere a esse meio de expressão sua posição central. (GOLDBERG, 2007, p. 216, grifo da autora)

A velocidade e a virtualização da vida contemporânea levaram o sujeito a buscar alternativas para estabelecer ligações com o cotidiano, reivindicando maior importância da presença física e assim, criando outras possibilidades de experiência em redes sociais. Mas vale destacar que hoje não é somente a presença que compõe a performance, pois também as mídias também podem ser exploradas nessa linguagem, chegando a incluir experiências virtuais.

Vontades que foram potencializadas em contexto da Pandemia de COVID-19, período em que o isolamento social foi compensado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, o que tornou o uso das redes sociais imprescindível para a manutenção das condições de sobrevivência.

Nesse cenário atual e de acordo com a professora brasileira Christine Greiner (2019), toma-se parte das reverberações mais recentes da arte da performance, onde se relacionam aproximações e indefinições entre a vida *on-line* e *off-line*. Assim, conceitos que antes eram dicotômicos passam a ser relativizados, como real e virtual, material e imaterial, público e privado, entre outros. Com isso, Greiner enfatiza que:

[...] antes de ser propriamente considerada uma linguagem ou de se constituir como um campo de estudos, a performance afirmou-se como um operador de desestabilização, cuja ação política mais significativa seria a de implodir paradigmas, modelos, hábitos e padrões. (2019, p. 23)

Desse modo, as experiências performáticas além de hibridizarem as linguagens da arte, estão associadas aos modos de pensar e agir radicais. Existindo uma tendência para que se entenda a alteridade como um estado de criação,

escancarando-a com a presença física e, também, nas interações tecidas no coletivo ou nas redes sociais, Greiner adverte que: “As escolhas nunca são perfeitamente individuais, mas em rede.” (2019, p. 15).

No entanto, tratando-se das práticas de performances artísticas, muitos estereótipos da relação corpo e espaço têm sido questionados, ao longo das últimas décadas, pois os artistas e o próprio público passaram a refletir sobre seus modos de estar no mundo.

Ainda, muitas das ações de performance, geralmente, aconteciam em frente ao espectador, levando-o a experimentar o tempo de modo diferente, pois nem sempre essas produções correspondiam a uma noção de espaço-tempo cronológica.

A historiadora de arte britânica Claire Bishop (2012, p. 219) percebe⁶ que: “Se esta tradição valorizou a presença viva e o imediatismo através do próprio corpo do artista, na última década esta presença já não está ligada ao intérprete único, mas sim ao corpo coletivo de um grupo social.”

Isso ocorre, pois, apesar de as primeiras manifestações performáticas acontecerem a partir da ação de um proponente, ao longo do tempo, essa relação com o grupo – seja um coletivo de artistas ou o próprio público – ganhou destaque.

Essa característica se tornou um foco importante quando os artistas optaram por não participarem propriamente das suas performances, mas convidarem pessoas para executá-las. (BISHOP, 2012)

Quando a performance se aproximou das práticas participativas, seu conceito sofreu uma nova ampliação, valorizando características dessa ação na relação entre artista e espectadores, tais como: duração, flexibilidade e plasticidade,

Ao discutir essa noção, a professora brasileira Regina Melim (2008, p. 9) considera que: “Para tanto, será lançada a noção de espaço de performance, traduzido como aquele que insere o espectador na obra-proposição, possibilitando a criação de uma estrutura relacional ou comunicacional”.

⁶ “If this tradition valorized live presence and immediacy via the artist’s own body, in the last decade this presence is no longer attached to the single performer but instead to the collective body of a social group.” (Tradução nossa)

Assim, a partir desse ponto de vista, a performance cria novas concepções de espaço e ativa novos modos de experimentar o mundo através de sua instabilização, que muitas vezes se relaciona às representações subjetivas.

Nessa direção, exige-se um espectador atento e aberto às novas formas de estar, conforme enfatiza Melim:

Entre as múltiplas possibilidades de alargamento da noção de performance nas Artes Visuais, cumpre-nos ainda destacar nesse último segmento os procedimentos que requerem outra ação para a sua realização: o ato (do artista) como ativador de outros atos (dos participantes), endereçando de imediato a noção de obra como proposição ou como instrução. (2008, p. 57)

Essas novas possibilidades de produção artística se aproximam das práticas possíveis em situações de ensino-aprendizagem. Especialmente, em relação às práticas do professor de artes em sala de aula, quando esses profissionais propõem uma atuação inventiva e fundamentada, que ativa significados em potencial. Com isso, a sala de aula pode passar a se mover como um laboratório de performances experimentais.

A identidade do professor não pode se desvincular das influências da cultura contemporânea, sendo marcado pela instabilidade e pela fluidez de informações. No contexto de sala de aula, seu corpo se posiciona enquanto proponente para o engajamento com a turma, provocando momentos que vão além da exposição de conteúdos, dado que permitem a experimentação sensível.

O professor de arte conta com sua trajetória, experiência e seu conhecimento em relação às práticas artísticas historicizadas e, assim, pode assumir por semelhança o papel do performer, que age como catalisador da variedade de desejos e curiosidades presentes no dia a dia da sala de aula. Sua ação pode ser compartilhada com uma turma de alunos, continuamente, alimentando e trocando informações com esse grupo de agentes sociais.

No entanto, não se trata de um personagem, mas de alguém que coloca sua própria identidade em jogo para criação de ações cheias de significados e poéticas, demonstrando uma visão crítica de mundo e permitindo que outros também percebam ao seu modo.

Nesse sentido, se intenta conceber ações que vão além das imposições capitalistas em relação ao corpo, devolvendo seus aspectos sensórios perceptivos, permitindo sua ação ou tomar o corpo como ponto de partida para uma análise de si mesmo e da sociedade.

2.2 EMERGÊNCIA: EM BUSCA DE AGENCIAMENTOS

A necessidade de resolver problemas cotidianos, sejam de ordem prática ou estética, leva o ser humano a criar e a alcançar resultados que comunicam novos significados à realidade já existente, transformando-a.

Entre muitas imbricações das relações vida e arte, no campo artístico, ao longo da história da arte e, nesse momento, no campo da estética e entre os anos de 1980 e 1990, as sociólogas francesas Roberta Shapiro e Nathalie Heinich (2013, p. 15) comentavam o processo no qual as coisas criadas passam a ser vistas enquanto obras de arte: “A artificação é um processo dinâmico de mudança social, por meio do qual surgem novos objetos e novas práticas e por meio do qual relações e instituições são transformadas”

Nesse sentido, se a arte adquire outras perspectivas e objetivos, isso vai ser reflexo de uma sociedade que assume novos padrões a cada intervalo ou fração de tempo-espço.

Portanto, quando a noção de arte se modifica pode produzir diferenças, contribuindo em processos de transformação social. Trata-se então de uma relação dialógica. Arte e sociedade modificam uma a outra simultaneamente e constantemente. Ainda, na direção de uma concepção de arte, a crítica francesa Anne Cauquelin⁷ afirma:

É ela que ilumina a realidade do mundo, de modo que o mundo não é o ponto de partida de uma representação pela arte, que o imitaria ou o copiaria (como era o caso para Platão), mas sim o ponto de chegada, o que se tornou possível, o que aparece por intermédio da arte. (2005, p. 49)

⁷ Texto publicado pela primeira vez em 1992, na França, pela *Presses Universitaires de France*.

Entende-se que muitas acepções do mundo podem ser construídas a partir de conhecimentos advindos das obras de arte e, portanto, contribuem para engendrar a experiência de vida. Essa perspectiva possibilita considerar as interdependências entre arte e sociedade.

Shapiro e Heinich (2013) afirmam que a arte atua em pé de igualdade com muitas outras atividades sociais, entendendo que as delimitações da arte se alteram de acordo com o tempo e o contexto, levando em consideração as instituições, as relações sociais, alterações técnicas e significados atribuídos.

Essas concepções contribuem com a análise proposta pela autora Cauquelin (2005, p. 53), que ao tratar das teorias ambientais da arte e, em especial, da arte como vida, defende: “Assim, justamente por ser a arte uma intuição direta desse querer-viver, e por ela permitir captá-lo, por assim dizer, nele mesmo mas sem dor, exibindo-o, é ela a grande consoladora”.

Outrossim, a autora analisa que o pensamento de Platão deu forma às teorias ambientais da arte, sobretudo, por disseminar uma reflexão do ponto de vista do belo: “Se uma teoria ambiental é exatamente a que dá perspectiva, estabelece os marcos e envolve de forma abrangente seu objeto, apresentando temas bem mais do que construindo o objeto em sua autonomia, então a estética hegeliana parece corresponder a essa descrição.” (CAUQUELIN, 2005, p. 36)

Por esse aspecto, se fortalece uma noção de arte enquanto combustível de vida, permeada pela necessidade do querer, transformando a realidade e ao mesmo tempo, se aproximando dela como fenômeno de borda.

Essas transformações levaram paulatinamente a criação artística a se desvincular do objeto, conforme defende Cauquelin:

A hermenêutica passa então a englobar a experiência estética e encontra legitimidade na experiência de constituição do sentido – constituição desenvolvida na confrontação permanente de si e do outro, do ser e do tempo, revelada pelas análises fenomenológicas e ilustrada de maneira exemplar pela experiência do jogo da arte. (2005, p. 98)

As manifestações da arte convidam à elaboração dos sentidos, somando significados às proposições do artista e reinventando as formas de sentir e tomar consciência de si e do mundo. Isso significa que estar disponível a vivenciar arte

implica em desequilibrar a própria identidade e a do outro, englobando nesse processo, ações e relações sociais.

Cauquelin contrapõe mais uma condição ainda em relação à presença do corpo do artista como o objeto da arte: “Mas, e aqui temos outra curiosidade, se o corpo é reivindicado, o incorporal não está excluído. Para dizê-lo em outros termos, a arte é um lugar onde se manifesta uma exigência de ‘imaterialidade’, ao mesmo tempo que uma exigência de corporalidade”. (2008, p. 60, grifo da autora)

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que na contemporaneidade, o mundo da arte legitima a possibilidade de produções desmaterializadas, desde os anos de 1960, muitos artistas contemporâneos continuam a explorar a corporeidade para criar. Assim, tenciona-se um movimento entre a desmaterialização do objeto e o papel da corporificação.

Portanto, a partir desses movimentos e da contribuição de autores como Cauquelin (2008), as obras de arte não são apenas compreendidas enquanto objetos, mas consideradas pela sua potência na produção de experiências.

O incorporal se encontra em comportamentos implícitos ou regras do uso comum e, também, em fragmentos que se referem a um conjunto facilmente reconhecido e, conforme Cauquelin (2008, p. 212): “O momento estóico está ali: no processo de transformação de um incorporal em corpo e no instante em que o próprio tempo incorporal se torna temporal, o aviso é entendido como tal.”

Entre diferentes pensadores e, por outro lado, o filósofo e escritor italiano Giorgio Agamben (2013, p. 361) em uma conferência sobre a arqueologia da arte, declarou que: “A arte é apenas o modo no qual o anônimo que chamamos de artista, mantendo-se em relação com uma prática, procura constituir a sua vida como uma forma-de-vida”.

O autor defende no mesmo trecho que todos são viventes que “no uso, e apenas no uso, de seus membros – como do mundo que os circunda fazem experiência de si e constituem-se como formas-de-vida” revelando uma atitude perante o mundo em processo de criação constante.

Portanto, o artista deixaria de conceber a obra de arte apenas como objeto e percorreria cada vez mais o campo da *práxis*, conforme a defesa apresentada por Agamben (2013), trata-se de uma prática que se torna ação e se funde com a vida.

Nessa abordagem, quando Agamben defende uma aproximação extrema entre vida e arte, surge um processo de estetização da existência, afirmando-a por meio da significação de si mesmo e do mundo, aceitando que ambas estejam em processo de criação constante.

No entanto, como uma crítica a esse pensamento, os autores franceses, Lipovetsky e Serroy (2014, p. 17) analisam a estética presente na vida contemporânea e apontam para suas fragilidades com a mercantilização dessa produção: “É um universo de superabundância ou de inflação estética que se molda diante dos nossos olhos: um mundo transestético, uma espécie de hiperarte, em que a arte se infiltra nas indústrias, em todos os interstícios do comércio e da vida comum”.

Assim, observam-se que as emoções passam a ser mais valorizadas, funcionando como estratégias de captação do espectador, entendendo-o enquanto consumidor e difundindo o gosto estético em todas as camadas da sociedade.

Nesse ínterim, o capitalismo comanda essas relações, tanto com os investimentos na indústria cultural, hibridizando linguagens com objetivo de provocar diversos sentidos, quanto a partir da ambição estética sendo difundida como instrumento de legitimação de diversas atividades econômicas.

Lipovetsky e Serroy (2014) tencionam esse resultado, ao revelarem uma face do capitalismo artista, que encontra maturidade a partir dos excessos de estetização do mundo e da dessacralização da arte.

Este fato pode ser observado, segundo os autores, quando questões advindas da arte podem ser reconhecidas e difundidas no cotidiano. Essas influências são determinadas também pela relação da sociedade com o seu tempo, pois, exige-se que os indivíduos mantenham fixo o olhar no presente, agindo a partir dele.

Entretanto, Agambem (2009, p. 65) afirma que a sensação de pertencimento acontecerá quando o indivíduo “Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo”.

O tempo atual não pode ser desvendado por completo, pois é resultado de múltiplos fatores e, portanto, é imprevisível. Como não se tem distanciamento em relação ao presente, dificilmente há identificação e, portanto, o contemporâneo

implica em uma relação dissonante com o tempo, mergulhando nele e agindo com o objetivo de desvendá-lo, mesmo que o resultado pareça mais distante a cada passo.

Nessa direção, o professor Peter Pál Pelbart (2017, p. 273), analisa que “A contemporaneidade seria definida, pois, também por essa distância e proximidade com a origem, nesse encontro inevitável entre o moderno e o mais arcaico, imemorial e pré-histórico”.

Assim, constantemente existe um retorno humano ao passado para compreender o presente, promovendo encontros que colocam em choque, diferentes espaços, tempos e modos de ser.

A inconformidade com o seu tempo e a falta de distanciamento levam o indivíduo a problematizá-lo constantemente, agindo em favor da transformação da realidade a partir de sua visão sobre o passado – seja com o intuito de negar sua repetição ou de recuperá-lo – e de sua interpretação acerca do presente que vivência.

Essa posição proporciona uma maior compreensão do indivíduo acerca do contexto que vivência, tornando inteligível sua imensidão e incompletude. Então, a arte surge como uma das formas de crítica às incertezas presentes no real e de recriação do mesmo, concebendo futuros possíveis.

Nesse âmbito de discussão, o individualismo pode se tornar desvantajoso, pois são as relações entre os participantes que fortalecem os vínculos e tornam as influências mais fortes nas redes de interações e de sua ligação com o tempo.

É válido ressaltar ainda que o individualismo não é sinônimo de narcisismo, mas um modo de existir livre produzido pelo próprio sistema. Reconhecendo essas questões, o filósofo francês Georges Didi-Huberman⁸ conclui:

Portanto, ficamos com a impressão de que os contemporâneos, com frequência, se compreendem menos do que indivíduos separados no tempo: o anacronismo atravessa todas as contemporaneidades. A concordância dos tempos – quase – não existe. (2015, p. 21)

Nesse trecho, o autor se refere ao anacronismo das imagens das quais se faz história. Assim, enquanto o contemporâneo possui uma visão distorcida da imagem devido à sua proximidade, com o distanciamento temporal, pode-se aprofundar a

⁸ Texto publicado pela primeira vez em 2000, na França, pela editora *Les Éditions de Minuit*.

compreensão imagética do indivíduo, uma vez que cada momento histórico ou perspectiva pode conceber novas interpretações.

Tendo em vista essa complexidade, o anacronismo se torna fundamental na elaboração do saber histórico e se constitui como um método. Assim, para Didi-Huberman (2015), mesmo obras que rememoram um passado distante, devem ser analisadas a partir das percepções construídas até o momento atual.

Por essa perspectiva, a construção de relações para benefício próprio não basta, pois quando o indivíduo não se permite compreender os posicionamentos do outro, também não enxerga o local que ocupa na sociedade e tende a se tornar mais um reproduzidor uníssono de ideologias dominantes.

Ainda, como contribuição para este debate, Pelbart reflete acerca da importância dos compartilhamentos na formação da identidade contemporânea:

Tornar cada vez mais comum o que é comum – outrora alguns chamaram isso de comunismo. Um comunismo do desejo. A expressão soa hoje como um atentado ao pudor. Mas é a expropriação do comum pelos mecanismos de poder que ataca e depaupera capilarmente aquilo que é a fonte e a matéria mesma do contemporâneo – a vida (em) comum. (2017, p. 272)

Os desejos que a contemporaneidade suscita são pontos em comum entre indivíduos, conectando-os para causas coletivas. Portanto, representam tensões em relação aos poderes que monopolizavam a sociedade, em prol da escolha do indivíduo em relação aos seus modos de ser, produzindo segmentações da ordem vigente.

Assim, entende-se que a massificação enfraquece a coletividade e, por isso são promovidas reações que levam os poderes hegemônicos a enfraquecer. Por outro lado, para Pelbart (2017), a luta por causas comuns une indivíduos em favor da construção de identidades, já que as mesmas se tornam cada vez mais diversas e fluídas.

Ao explorar esses argumentos sobre o contemporâneo e os processos de criação na arte, os filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari⁹, comentam as condições da subjetividade para criar o conceito de agenciamento:

⁹ Texto publicado pela primeira vez em 1980, na França, pela revista *Minuit*.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (1995, p. 16)

Assim, tratam-se de construções com múltiplas origens, as quais se desdobram em novas possibilidades de conexão. Esse sistema que permite o aumento do número de conexões de modo exponencial, construindo a realidade em si mesma, de modo contínuo e conjunto.

Essa construção foi obtida a partir de pontos de convivência, que tornam possível a coexistência de elementos diferentes em uma relação heterogênea, ou seja, formando um todo disforme.

Nesse sentido, o conhecimento é autônomo para cada indivíduo e produzido a partir das relações de força vivenciadas em cada ação, em poderes diluídos pelos agenciamentos.

Pode-se enfatizar que a produção de subjetividades, as dinâmicas sociais cotidianas e a corporalidade dos habitantes de grandes centros urbanos têm sido afetadas pela espetacularização desses espaços, que tem por objetivo provocar o consumo e a pacificação, despolitizando-os.

Esse processo ocorre tanto pela especulação imobiliária, quanto pela adoção de certos modelos de urbanismos contemporâneos que homogenizam, a partir disso são concebidos espaços de micro-resistência.

A artista brasileira Claudia Paim, em seu estudo sobre as manifestações da arte no espaço público, afirma que:

Um espaço público e político deveria ser onde se confrontam ideias. Nele ocorrendo encontros e embates e estes, ao invés de serem apaziguados pela neutralidade do termos do consenso, devem ser mantidos para que provoquem o surgimento de outras saídas, outras maneiras de conviver. (2009, p. 67)

Reforça-se a importância que a cidade pode ter enquanto provocadora de desequilíbrios e, ao mesmo tempo, pela imersão no ambiente urbano, surgem possibilidades de reflexão e de tomada de consciência.

Logo, o espaço da cidade não é neutro, mas repleto de conflitos construídos social e culturalmente, sendo que seus sujeitos ativos estão negociando

constantemente quais são as possibilidades e os fluxos presentes em suas interações (PAIM, 2009).

Mas como compreender os métodos de produção dos espaços públicos? Trata-se de um conceito instável, pois esses ambientes são condicionados pelos movimentos exercidos sobre o próprio espaço urbano. De acordo com historiador francês Michel de Certeau (1998, p. 202): “Em suma, o espaço é um lugar praticado”, assim os relatos organizam essa construção e os sentidos variam de acordo com a perspectiva de cada um.

Certeau (1998) afirma que indivíduos e coletivos se utilizam dos espaços para produção sociocultural, em táticas adotadas no cotidiano, compreendendo os modos de fazer do capitalismo e das artes. São formas específicas de fazer e de ativar a cidade que correspondem tanto aos ambientes construídos quanto às formas de ocupar e percorrer esses espaços.

As interações produzem os espaços públicos e também os modificam, pensando-as a partir da arte e, sem a influência direta de instituições que organizam o espaço urbano, elas podem assumir processos enquanto experimentações e valorizar a formação de grupos, que possibilitam trocas inter-relacionais.

Paim (2009) entende que na América Latina esse movimento de formação de coletivos de criação ocorre como estratégia para sobrevivência. Devido à falta de incentivos para a produção da arte, ao controle que as instituições exercem sobre a produção artística e, também, entre outras questões, à falta de transparência das normatizações do espaço urbano.

Como e por que surgem as comunidades e os coletivos artísticos para além dos espaços institucionais? Essas foram algumas das provocações do historiador e crítico de arte estadunidense Hall Foster (2014)¹⁰, ao teorizar a chamada virada etnográfica.

Nesse caso, a constituição de uma subjetividade em devir, depende de agenciamentos modelados para construção de coletivos. Foster considera que o tempo contemporâneo se encontra entre dualidades:

¹⁰ Texto publicado pela primeira vez em 1996, nos Estados Unidos, pela editora *MIT Press*.

Hoje esse pós-modernismo bipolar está sendo empurrado em direção a uma mudança qualitativa: muitos artistas parecem motivados por uma ambição de habitar um lugar de afeto total e esvaziar-se totalmente de afeto; a possuir a vitalidade obscena da ferida e ocupar a radicalidade niilista do cadáver. (2005, p. 184)

Conforme exposto, a subjetividade tenciona uma estrutura que repudia os sentimentos e a necessidade de expressão, criando formas de ser que confundem o sujeito e mundo, levando-o a um estado de choque psíquico. Assim, as comunidades são estabelecidas em relações de dissenso e a arte produz formas de rearranjá-las.

Por outro lado, Paim (2009, p.146) afirma que: “Isto é importante por indicar uma construção compartilhada não só do projeto em si, mas da subjetividade de cada um dos integrantes e de todos os envolvidos”, sendo possibilitadas trocas intersubjetivas para construção de projetos com autoria compartilhada.

Nessa ótica, a prática artística tensiona rupturas, implicando em desconstruções e reconstruções a partir de novas possibilidades de subjetivação, criando pontes tanto entre pessoas quanto entre áreas do conhecimento que tangenciam as experiências do projeto.

Ao avaliar as opções dos artistas e do desenvolvimento da história da arte durante os anos de 1990 no contexto o norte-americano, Foster (2014) elaborou o conceito de “retorno do real”, partindo do princípio de ruptura com os signos, entendendo que esses elementos criam ilusões da realidade, assim propôs que os embates com o mundo e o outro ressignificam constantemente a subjetividade.

Nos dias atuais, pode-se associar esse conceito ao uso cotidiano das novas tecnologias da informação e da comunicação, pois se utilizadas em excesso podem deslocar o indivíduo da realidade concreta, entorpecendo os sentidos e tornando as telas mais interessantes que as experiências reais.

De acordo com a arquiteta brasileira Paola Berestein Jacques:

A experiência corporal cotidiana na cidade não pode ser reduzida a um simples espetáculo, imagem ou logotipo. As experiências da cidade praticada, vivida – em particular as que já ocorrem em seus espaços opacos ou no uso profanatório dos espaços luminosos – que se instauram no corpo podem ser portanto uma forma molecular de resistência ao processo molar de espetacularização urbana contemporânea, uma vez que a cidade vivida,

ou seja, a experiência não espetacular da cidade que os projetos urbanos consensuais buscam esconder, resistiria a este processo no próprio corpo daquele que a experimenta. (2009, p. 113-114)

Quando Jacques (2009) aborda um uso profanatório dos espaços, se refere a tirá-los do seu caráter sagrado e devolvê-los ao seu uso comum, em um processo de resistência, reconhecendo ou não os objetivos para o qual foram projetados. Desse modo, são as ações que moldam o corpo e a cidade.

A cidade é vivenciada pelo corpo, criando memórias e modos de estar, assim como os corpos configuram a cidade, mesmo que involuntariamente. Encontramos na arte uma possível resposta para urbanismos mais praticados, pois ela permite a existência de diferenças, sua explicitação ou sua criação através da valorização da sensibilidade.

Nesse âmbito, os situacionistas destacam também a importância do jogo, entendendo-o como uma possibilidade de união entre teoria e prática, exigindo um mergulho em si mesmo e insubordinando radicalmente lógicas da vida no capitalismo, superando alienações.

Segundo Jacques (2009), o perigo das formas de criação participativas e colaborativas é a pacificação dos conflitos, pois seriam situações que inibem a criticidade, por isso, a autora reflete sobre a importância dos urbanistas recorrerem à arte e aos artistas para encontrarem possibilidades de criação de zonas de tensão, entendendo-as enquanto ferramentas de atuação política que possibilitam que a cidade seja mais vivenciada.

Entretanto, não basta reconhecer a importância de problematizar o espaço, é necessário que se executem montagens que provoquem novos modos de experimentar a cidade, sendo que mesmo que elas sejam planejadas com intenções claras, seus resultados não podem ser pré-determinados.

Em sua análise, Foster (2014) identifica o artista como um observador-participante que concilia as questões da teoria e a ação da prática a partir do envolvimento do outro. Ações que geram uma série de desvios na localização da arte, entendendo que foram ampliadas as possibilidades da instituição artística e de sua apreciação, agora estendidas ao campo da cultura.

Assim, se reconhece que questões sociais têm sido abordadas pelos artistas desde as vanguardas históricas e, recentemente, há um crescimento na adoção pontos de vista sócio-políticos.

Essa prática artística também acontece de forma engajada com causas sociais, de minorias ou em outros modos de relação e que, também, podem adotar um caráter ativista, buscando a ação direta na realidade e a autonomia em relação às instituições políticas tradicionais, como os partidos.

Nessa direção, Foster ressalta as problemáticas e acertos presentes nesses roteiros antropológicos:

Poucos princípios do observador-participante etnográfico são observados, quando não criticados, e o envolvimento da comunidade é limitado. Quase naturalmente o projeto se extravía da colaboração à auto-modelagem de um descentramento do artista como autoridade cultural a uma reconstrução do outro sob a capa neoprimativista. É evidente que esse nem sempre é o caso: muitos artistas aproveitam tais oportunidades para colaborar com as comunidades de forma inovadora, para situar histórias que são reprimidas de maneiras particulares, a que alguns acedem com mais eficácia do que outros. (2014, p. 180)

Além do envolvimento ativo do público com a situação, será necessária uma participação que ocorra de modo criticamente engajado. Essas proposições demandam outro tipo de envolvimento entre artista e público, um envolvimento profundo com a comunidade, para que haja efetiva colaboração, cooperação e/ou participação, para que os agentes se sintam parte determinante do processo (FOSTER, 2014).

Na abordagem do autor, há trabalhos onde vai ser possível que uma identidade cultural venha a ser resgatada e reafirmada, criando um senso de coletividade que antes poderia estar reprimido ou que havia sido esquecido, assim, os modos de representação e aproximação com o outro são modificados.

Surgem outras possibilidades de criação que, em muitos casos, demandam a familiarização do artista com a estrutura e com a história da cultura em questão e, para Foster (2014), esse movimento estimula dimensão política da arte contemporânea.

Por outro lado, essa prática pode ser utilizada para promover o interesse de outros envolvidos nas questões de disputa pelo espaço da cidade ou em

determinados locais da cidade, para atrair turismo de arte, para o desenvolvimento econômico ou, ainda, enquanto ação social. Nesses casos, a instituição corre o risco de assumir o trabalho apenas enquanto espetáculo (FOSTER, 2014).

Os pontos levantados de modo conciso e a partir de uma seleção de autores e abordagens, ressaltam os reflexos da vida contemporânea que ocorre nos grandes centros urbanos, nas relações sociais e na arte. Nesse campo, o embate entre a desmaterialização e a corporeidade ocupa um foco importante e contribui para novas possibilidades de criação e relação com o mundo sejam aceitas.

2.2.1 Outros modos de partilha-sensível: especulações e possibilidades

A sociedade reúne relações que interconectam e/ou criam estratégias para moldar os indivíduos, desde os gostos subjetivos até suas ações na vida cotidiana. Essas relações, por certo, implicam em modos de partilha, possibilitando, assim, um desfrute em comum.

Nesse sentido, não se trata apenas de partilhas de elementos físicos, mas também daquilo que é o cerne o sensível: do afeto, da corporeidade, da emoção, da estética, entre outros. Assim, sentimentos que antes eram individuais, agora passam a habitar o coletivo. O filósofo francês Jaques Rancière¹¹, descreve sua concepção sobre a partilha do sensível:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funde numa partilha dos espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (2005, p. 15)

Questões pertinentes ao sensível atingem cada indivíduo de maneira particular, por isso, ao mesmo passo que a partilha cria características em comum entre esses sujeitos, também cria relações específicas a cada indivíduo.

11 Texto publicado pela primeira vez em 2000, na França, pela Editora *La Fabrique Editions*.

Nesse sentido, Rancière (2005) encontra a possibilidade de ligação entre estética e política, pois aqueles que podem se dedicar à comunidade, se fazem visíveis, criando sua dimensão estética e sensível através dos corpos, ações e discursos.

Quando se propõe uma nova partilha do sensível, os modos de sentir implicarão em dissensos e em formas de visibilidade de discurso. De acordo com Rancière (2005), a obra de arte age no território político quando se torna o local onde as lutas ideológicas são travadas, bem como a política tem sua dimensão estética quando confere e analisa o que será visível.

Para mais, o envolvimento do artista com questões concernentes ao ativismo, pode se tornar um radicalismo que guia seus trabalhos, a favor do grupo dominante ou das minorias. Por outra via, mesmo que não haja envolvimento direto do artista com as questões sociais, seu discurso parte de escolhas que são políticas.

Ao analisar a politização da arte, o crítico russo Boris Groys (2015, p. 19) afirma que: “Um artista atua no mesmo território da ideologia”. Portanto, o potencial crítico da obra é potencialmente poderoso, podendo ser entendida como uma previsão do que está por vir ou como uma crítica a essa previsão, tornando-se um paradoxo.

Groys (2015) aponta uma das características comuns entre arte e política está no fato de que ambas lutam pelo seu reconhecimento, seja em relação aos interesses ou procedimentos. Para mais, mesmo que a obra reverbere críticas sociais, seu valor estará intrinsecamente relacionado às questões de ordem estética.

A arte está dispersa no cotidiano social e desafia a percepção dos indivíduos, pois pode suspender a normatividade, reconfigurando a experiência comum do sensível e rompendo com o estabelecido, ainda que os significantes não tenham sido totalmente previstos pelos artistas.

A forma da comunidade é reflexo dos seus modos de partilha do sensível, pois são eles que compõem os signos pertencentes a cada comunidade, construindo imagens mentais para compreensão das coisas. É importante considerar que o comum nem sempre é natural, mas pode também ser resultado de um regime de controle.

Por outro lado, a filósofa alemã Hannah Arendt¹² (2007) observa que o mundo comum só é realmente estabelecido quando há uma variedade de perspectivas e, ainda assim, há interesse no mesmo objeto, caso contrário tem-se sujeitos privados de ver e ouvir os outros e de se expressarem.

Tal posição pode ser compreendida em consonância com as percepções de Rancière (2005), para quem a arte é um meio de emancipação, atuando quando o indivíduo se torna capaz de ter seu próprio julgamento crítico e escolher aquilo que lhe pertence.

Em outra oportunidade e, seguindo a mesma direção, o autor reflete que: “A educação estética é, então, o processo que transforma a solidão da livre aparência em realidade vivida e transforma a ‘ociosidade’ estética em ação da comunidade viva”. (RANCIÈRE, 2010, p. 3)

Nessa abordagem e concordando com a argumentação de Rancière (2005, 2010), tem-se que a educação contribui para transformar e ressignificar momentos do cotidiano dos sujeitos, já que a arte possibilita acesso a outros modos de vida e, por exemplo, a compreensão de como o processo de solidão ou isolamento podem ser reconfigurados em função da conexão à comunidade.

Para que artistas e público agenciem coletivamente, é necessário que existam dissensos a serem movidos em favor da criação de pontos em comum, os quais podem implicar na multiplicidade, na conjugação, na fabricação e na reconstrução de fatores diversos que estão imbricados à existência humana. As dimensões crescem numa determinada multiplicidade, que muda de natureza conforme cresce a quantidade de ligações.

Assim, pode ser impossível estabelecer fatores determinados para reunir artistas, público e temas, pois os componentes da ação se encontram em constante transformação e os resultados dessas práticas seriam provisórios, necessitando de uma reavaliação constante.

Retomando-se a posição de Rancière ao refletir sobre essa forma de proposição artística:

12 Texto publicado originalmente em 1958, nos Estados Unidos, pela Editora *University of Chicago Press*.

A estética relacional recusa as pretensões de autonomia (autossustentabilidade) da arte e os sonhos de transformação da vida pela arte, mas reafirma, no entanto, uma ideia essencial: a arte consiste em construir espaços e relações a fim de reconfigurar material e simbolicamente o território do comum. As práticas da arte *in situ*, o deslocamento do filme nas formas espacializadas da instalação no museu, as formas contemporâneas de espacialização da música ou as práticas atuais do teatro e da dança caminham na mesma direção: a de uma desespecificação dos instrumentos, materiais ou dispositivos, próprios às diferentes artes, da convergência em direção a uma mesma ideia e prática da arte como modo de ocupar um lugar onde as relações entre os corpos, as imagens, os espaços e os tempos são redistribuídos. (2010, p. 19, grifo do autor)

Nesse conjunto de percepções, o sentido da obra é entendido como um processo de negociação, reconfigurando o espaço social, através de aspectos convergentes entre as linguagens artísticas em função dos estabelecimentos de elos e relações comuns. Portanto, nesta perspectiva surgiram novos modos de criação a serem explorados.

Assim, seriam possíveis momentos de experimentação social que convergem na tentativa de conexão dos indivíduos entre si e o mundo, concentrando a arte em questões que vão além de seu domínio específico.

Nesse contexto, do ponto de vista da educação, Helguera delinea uma taxonomia experimental para as formas de participação que identificou nesses trabalhos artísticos, durante ações educativas em exposições de arte, envolvendo sua constituição pedagógica:

1. Participação nominal. O visitante ou observador contempla o trabalho de uma maneira reflexiva, que, embora em um distanciamento passivo, é uma forma de participação. O artista Antoni Muntadas postou este aviso em uma de suas exposições: "Atenção: percepção requer participação".
2. Participação dirigida. O visitante realiza uma tarefa simples para contribuir na criação do trabalho (por exemplo, *Árvore dos desejos* de Yoko Ono [1996], na qual os visitantes são encorajados a escrever seus desejos em um pedaço de papel e pendurá-lo na árvore).
3. Participação criativa. O visitante fornece conteúdo para um componente do trabalho em uma estrutura estabelecida pelo artista (por exemplo, o trabalho *The Muster* de Allison Smith [2005], no qual 50 voluntários, usando uniformes da Guerra Civil em uma encenação, declaram as causas pessoais pelas quais estavam lutando).
4. Participação colaborativa. O visitante divide a responsabilidade pelo desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do trabalho em um diálogo direto e colaborativo com o artista (o projeto em andamento de Caroline Woolard, "*Our Goods*", no qual os participantes oferecem mercadorias ou serviços, baseando-se no interesse e na necessidade, é um exemplo desse tipo de trabalho). (2011, p. 40, grifo do autor)

Esses modos de participação que se referem especificamente à mediação em espaços formais e não formais de arte, não necessariamente são classificações da arte socialmente engajada, mas identificam os possíveis modos de interação do público com a obra de arte.

Portanto, podem-se transpor essas classificações propostas por Helguera (2011), do ambiente museológico para a escola, com as devidas considerações, compreendendo quais as possíveis formas de participação de alunos nas aulas de arte e, ao mesmo tempo, propondo novos encadeamentos metodológicos.

Assim como o mediador do museu requer participações nominais, dirigidas, participativas ou colaborativas de acordo com a obra em pauta na visita ou na atividade proposta, o professor também pode conceber essas proposições de acordo com o conteúdo ou com as respostas da turma.

O modo mais simples de participação é a nominal, conforme Helguera (2011), esse aspecto é ressaltado pelo artista pelo aviso colocado na exposição. Ainda, não se trata da arte participativa, mas de uma condição necessária para afetação na arte.

De acordo com essa concepção do autor, aproximando-a para a participação nominal na escola o aluno estará aberto à percepção e se sentirá realmente interessando em relação à proposta que está sendo trabalhada – mesmo que de forma passiva – o que possibilita sua reflexão (HELGUERA, 2011).

Na participação dirigida, ainda de acordo com a conceituação de Helguera (2011), exige-se uma atuação mais efetiva junto à arte, seguindo instruções determinadas pelo artista, no entanto há um menor grau de mudança na composição visual do trabalho.

E, por essa perspectiva, o professor pode conduzir as ações da turma para um trabalho final programado, assim, as respostas seguem padrões específicos de criação, ainda assim, estes devem possibilitar a expressão individual.

Por fim, na participação criativa o envolvimento é maior, há uma efetiva mudança perceptiva na obra a partir das contribuições de cada participante, construindo uma poética coletiva (HELGUERA, 2011).

Em contexto de sala de aula, a turma precisa se envolver para que aconteça a criação de uma poética coletiva, assim, será aberta a possibilidade de diálogo e a negociação ao grande grupo, tendo maior poder de decisão sobre o trabalho final.

A participação colaborativa indica uma coautoria acentuada, tanto na forma quanto no conteúdo do trabalho artístico e, por essa categoria ser uma opção frequente, também, vai se tornar o processo que apresenta maior afinidade entre as partes participantes.

Nesse sentido, ao se tratar das práticas de ensino, na participação colaborativa a relação professor e aluno é horizontalizada, compartilhando a autoria de criação da sala de aula e multiplicando as possibilidades de resultado. O autor destaca ainda mais um tipo de participação, a virtual e, nesse caso, com o uso das mídias sociais enquanto lugares de interação interpessoal (HELGUERA, 2011).

Essa forma de participação virtual ou com o uso das mídias e redes sociais foram os modos prevalentes de trocas estabelecidos¹³ devido ao isolamento imposto pela Pandemia do COVID-19. O que levou artistas e professores a adaptarem suas práticas aos modelos remotos de apresentação e criando modos de participação.

Por outro lado, Helguera (2011) ressalta ainda que em um projeto existem três formas de envolvimento com o público: voluntária, não-voluntária e involuntária. Ter consciência dessas formas de predisposição é fundamental para que o artista determine a metodologia de trabalho a ser adotada em suas proposições. Por exemplo, no caso da participação não ter sido acordada no início do processo, talvez o participante não concorde em ter sua imagem exposta.

A partir dessas considerações percebe-se que a qualidade das relações criadas com uma obra de arte pode ter diversas causas e, além disso, a criação de percepções tem sido considerada de grande importância para a avaliação crítica desses modos de experimentação artística e de participação entre artistas e público.

Vale destacar ainda que são modos de participação diferenciados e cada trabalho requer análise específica a partir de seus próprios objetivos e dos seus resultados pretendidos.

13 Este texto para a qualificação teve sua escrita desenvolvida entre 2020 e início de 2021 que coincidiu com o primeiro período crítico da pandemia de COVID 19.

Assim, é importante que o artista e o professor – ou o professor-artista – estejam cientes dessas questões para que suas proposições sejam mais assertivas e alcancem os resultados esperados.

Devido às inter-relações possíveis entre as práticas da arte socialmente engajada e da educação, Helguera reitera:

Em 2006, propus o termo “Transpedagogia” para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal. O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa. (2011, p. 11, grifo do autor)

O prefixo *trans* presente no neologismo proposto por Helguera (2011), significa algo que está para além, representando uma educação que atravessa a pedagogia tradicional a partir de sua fundamentação na arte. A arte não disciplina, não tem significados específicos e não pode ser avaliada somente por critérios objetivos, desse modo está distante de diversas questões dominantes na educação.

Quando se propõe uma transpedagogia, o trabalho passa a ser guiado pela natureza da arte, agindo em sintonia aos ideais críticos e criativos propostos pelos artistas e nem sempre atuando com o sentido estrito do termo educação.

Ao mesmo passo que a educação pode ter diversas possibilidades de contribuição à arte socialmente engajada, nesse sentido é uma importante contribuição ao artista, especialmente quando estamos nos referindo às pedagogias contemporâneas que têm por objetivo a emancipação dos sujeitos.

As escolas de Reggio Emília¹⁴ citadas por Helguera (2011, p. 56 - 57), podem ser consideradas um exemplo promissor e quanto ao histórico da prática educativa, onde o ambiente foi pensado como meio integrado à aprendizagem e à participação dos educandos. Nessa abordagem destaca-se a ideia do “ambiente como terceiro educador” e nesse caso, se referia a uma atuação conjunta entre professores e pais. Essa situação pode propor aprendizagens e afetar a qualidade do ensino, tornando-se um meio de exploração e de pesquisa constante.

14 Trata-se de uma filosofia educacional iniciada no período do pós-guerra, na década de 1950, por Loris Malagucci na cidade italiana de Reggio Emília, tendo sido referência para uma educação democrática.

De acordo com a proposição dessas escolas, o espaço depende de um preparo de modo adequado às mensagens que são integradas às ações artístico-educativas. No entanto, ainda que não existam estruturas desenvolvidas com o propósito das escolas Reggio Emília, diferentes ações podem contribuir para ampliar as relações entre os participantes no espaço escolar.

Nesse sentido, de acordo com a concepção promulgada por Helguera (2011), os projetos alinhados à transpedagogia envolvem a associação entre pedagogia e arte, reconhecendo a dimensão criativa da educação e entendendo a arte enquanto conhecimento, não apenas de artistas e de obras, mas a ser acessado por todos os envolvidos.

Com estes breves apontamentos sobre esses movimentos, concorda-se sobre a importância do conhecimento em arte ser apresentado de modo a se aproximar do cotidiano das pessoas, vinculando-se especialmente à instituição escolar e apropriando-se sensivelmente de seus modos de aproximação com o outro.

3 CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS E PARTICIPATIVAS

Ao longo deste capítulo foi elaborada uma cartografia acerca dos desdobramentos das práticas colaborativas e participativas nas artes ao identificar alguns estudos teóricos e denominações adotadas a partir dos anos 1990.

Nesse sentido, foram abordados os pontos em comum, as particularidades de cada contexto e alguns dos aspectos das investigações dos pesquisadores. Além disso, comentam-se as definições defendidas por autores como Suzanne Lacy (1994), Bishop (2003), Nicolas Bourriaud (1998), Grant Kester (2014), entre outros pesquisadores. Na sequência, apresenta-se uma reflexão sobre as relações entre artistas e participantes enquanto propositores dessas práticas artísticas, bem como suas possibilidades e limitações.

3.1 PROCESSOS PARTICIPATIVOS: DESDOBRAMENTOS E POTÊNCIAS

Nos movimentos geridos pelas vanguardas europeias no início de século XX, os padrões impostos até então pelas Academias de Arte começaram a ser questionados, defendendo-se que as instituições e concepções dominantes da arte precisavam ser reformuladas: “Com efeito, o fim do século XIX registra o recuo da hegemonia da Academia, instituição destinada a gerir a carreira dos artistas, concedendo prêmios, gerando encomendas.” (CAUQUELIN, 2005b, p. 34).

De acordo com Cauquelin (2005), entre outros pesquisadores, esse processo se dá devido ao excesso de controle da academia sobre os salões de arte, o que levou os artistas a buscarem outras possibilidades de exposição.

Outros pontos a serem considerados, nesse contexto de mudança, foram o enriquecimento da burguesia e o surgimento de um mercado de compra e venda de bens artísticos.

Esses acontecimentos vão contribuir para a reivindicação de um sistema mais flexível, quanto ao direito à exposição e de comercialização das obras pelos artistas,

criando possibilidades de carreira que se contrapunham a aquelas adotadas pela tradicional academia de Belas-Artes.

A conquista de poder pela burguesia e sua preocupação com a posição social levam a classe a se integrar aos padrões da antiga nobreza. Uma das características valorizadas socialmente para assegurar *status*, era a coleção de obras de arte, o que contribuiu para o surgimento de novos personagens no cenário artístico, como o crítico, o curador e o *marchand*. Esses profissionais se estabelecem como figuras fundamentais na valoração da obra de arte e no estímulo ao consumo, chegando a influenciar a produção. (CAUQUELIN, 2005)

Dentre as características valorizadas nesse contexto, destaca-se o teor de novidade exigido da produção. Assim, para que algo fosse considerado arte seria importante que fosse diferente daquilo que já estava sendo feito, quebrando os padrões que demonstravam as hegemonias do passado, em busca do movimento dos novos tempos. No entanto, o professor belga Thierry de Duve analisa:

Quando tudo é permitido, nada mais tem sentido. Quando tudo é arte, todo mundo é artista, e, portanto, ninguém o é, etc. Reconhecemos aqui o perpétuo lamento, cantado em conhecida melodia que, sobretudo na França, alimenta regularmente a dita querela da arte contemporânea. (2010, p.181)

Devido a essas imbricações, a arte produzida no momento atual passa a procurar novos paradigmas para criação poética. Duve (2010), bem como outros autores asseveram que a vanguarda abriu a possibilidade de a arte ser produzida com qualquer coisa, sendo necessária a reavaliação das convenções e definições artísticas a cada nova produção e, assim, a obra de arte assume o risco de não ser percebida como tal.

Essas considerações apresentadas pelos autores vão ao encontro da obra de arte com a vida, pois ratificam a não observância à padrões e englobam produções que o grande público reconhecia como arte, mesmo que produzam modos de estar diferentes.

Essas considerações apresentadas pelos autores vão ao encontro com a aproximação da obra de arte com a vida, pois ratificam a não observância à padrões

e englobam produções que o grande público reconhecia como arte, mesmo que produzam modos de estar diferentes.

No início do século XX, a participação do espectador passa a ser mais discutida na produção artística e sua interação vai ser de fato refletida. Entretanto, a possibilidade de interação do público com a obra de arte se contrapunha às noções aceitas até então sobre os conceitos de autoria e originalidade, levantando um questionamento sobre a função da arte na sociedade.

Bishop, ao tratar da virada social, analisa que embora a arte produzida entre o final do século XX e início do século XXI, tenha uma preocupação com a participação mais efetiva, foram os movimentos anteriores que contextualizaram essa tendência¹⁵ na Europa e, em especial, as vanguardas históricas que irrompem por volta de 1917 e a neovanguarda que desponta em 1968: “Cada fase foi acompanhada por um repensar utópico da relação da arte com o social e de seu potencial político – manifestado em uma reconsideração das formas como a arte é produzida, consumida e debatida.” (2012, p. 3)

Os ideais vanguardistas e conseqüentemente seus desdobramentos neovanguardistas, além de ampliarem as possibilidades de criação, também, valorizavam uma arte menos elitizada, por isso, aproximavam o público da participação e da colaboração em experiências artísticas.

De modo concomitante, a ascensão capitalista permite a produção artística de modo mais livre, independente das ideologias do estado. Embora, a obra seja considerada um objeto com valor abstrato, os artistas se beneficiam com o fortalecimento do mercado. Assim, a arte passa a se desenvolver de modo mais potente nesse regime econômico (BISHOP, 2012).

Esse contexto produz novas dinâmicas de interação entre arte, sociedade e política, pois foram tensionadas as formações e as novas possibilidades de manifestação cultural transformam os ideais desse corpo social.

15 “The conspicuous resurgence of participatory art in the 1990s leads me to posit the fall of communism in 1989 as a third point of transformation. Triangulated, these three dates form a narrative of the triumph, heroic last stand and collapse of a collectivist vision of society. Each phase has been accompanied by a utopian rethinking of art’s relationship to the social and of its political potential – manifested in a reconsideration of the ways in which art is produced, consumed and debated.” (Tradução nossa)

Um dos primeiros estudos sobre a participação na criação artística data de 1934 e foi elaborado pelo filósofo alemão Walter Benjamin, sendo apresentado em uma conferência pronunciada pelo escritor no Instituto para o Estudo do Fascismo, em Paris, intitulado¹⁶ “O autor como produtor”.

Benjamin entende que além de perguntar sobre como a obra de arte – no caso, obra literária – se vincula às relações de produção, será necessário questionar como esse trabalho se situaria ao refletir sobre suas condições. Nesse aporte, o autor propõe que a obra funcione como propulsora, levando seus espectadores a criarem arte. Então, a qualidade da produção poderia ser medida de acordo com o número de produções que surgem a partir da mesma, conforme ressalta Benjamin:

Também aqui, para o autor como produtor o progresso técnico é um fundamento do seu progresso político. Em outros termos: somente a superação daquelas esferas compartimentalizadas de competência no processo da produção intelectual, que a concepção burguesa considera fundamentais, transforma essa produção em algo politicamente válido; além disso, as barreiras de competência entre as duas forças produtivas – a material e a intelectual – erigidas para separá-las, precisam ser derrubadas conjuntamente. O autor como produtor ao mesmo tempo que se sente solidário com o proletariado, sente-se solidário, igualmente, com certos outros produtores, com os quais antes não parecia ter grande coisa em comum. (1994, p. 129)

Para tanto, nesse ensaio, Benjamin (1994) ressalta a necessidade de engajamento dos intelectuais em ações que venham a modificar os modos de produção.

Ainda, em resposta e atualização sobre as teses de Benjamin, o artista e crítico espanhol Marcelo Expósito (2014) tece reflexões sobre esse texto de 1934 e, também, sobre o ensaio “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”, de 1932 e em um longo arrazoado, avista essa fundamentação para pensar como produzir modos de organização para a arte.

Expósito (2014), oportunamente, defende que o produtor deveria abrir espaço para os demais produtores, sejam reais ou em eminência, engajando-os. Assim, o trabalho de arte seria capaz de alcançar maior repercussão à medida que consegue efetivamente mover politicamente os participantes, a partir dos ideais propostos na

¹⁶ O texto é também o motivo de reflexão do crítico e historiador de arte Hal Foster sobre a produção da obra de arte e que vai resultar no argumento da sua abordagem do artista como etnógrafo (2014).

obra, argumentou o autor.

Nessa perspectiva, pode-se intuir que uma reflexão aprofundada acerca da arte como produtora de conhecimento se fortalece, também, em relação ao processo educativo e com mais possibilidades de aprendizagem.

Na continuidade dessa exposição, Expósito advoga que, de acordo com a hipótese produtivista, na origem das vanguardas históricas, a contribuição foi transitar da fase especulativa ou de laboratório e, portanto, extravasar o âmbito da instituição artística, para uma atuação a serviço de organizar a cooperação social:

De uma maneira mais geral, podemos detectar indícios, experiências, justamente deste extravasamento, repito, de sua fase de laboratório, para além dos limites da instituição artística em direção a uma prática artística que consiste em inventar modos de organizar a produção e a cooperação social em muitos outros lugares. (2014)

Na sequência da sua argumentação, Expósito (2014) defende que o artista, ao desempenhar várias tarefas, tais como docência, ativismo social, tradução e edição de materiais, assumiu um papel de produzir coisas tangíveis e intangíveis, para poder cooperar e produzir conhecimento cooperativamente com ferramentas específicas da sua prática.

Por outro lado, por suas ações engajadas, o artista pode perder sua autonomia e, assim, precisa modificar seus meios de produção, ao considerar que a utilização de seu produto já não seja suficiente.

Em outro desdobramento da tese, defendida por Benjamin (1994), a abordagem proposta pelo crítico americano Hall Foster ao investigar algumas práticas contemporâneas da arte, discutiu a posição do artista como sujeito da obra em sua relação com o outro. Nesse texto, a partir de uma cartografia das práticas contemporâneas, surge o denominado autor-produtor, identificando novas formas de relação sociais a partir da produção e, em sua análise, Foster exemplifica: “Na Paris de 1934, esse apelo não era radical; o enfoque, entretanto, era.” (2014, p. 159)

E, por essa perspectiva, ao aprofundar seu ponto de vista, Foster (2014) ressalta ainda que, desde essa época, já interferem na recepção da arte, a qualidade estética em contraposição à relevância política, portanto, forma *versus* conteúdo.

Como herança desses movimentos e da ampliação dos modos de acesso às produções culturais e artísticas, a sociedade se engajou em manifestações pelas minorias – mulheres, negros, LGBTQIA+¹⁷ e estudantes – que levaram não só a transformações políticas, como também morais e comportamentais.

Esses movimentos que, até os dias de hoje, vêm garantindo conquistas de espaços sociais e, no entanto, permanecem lutando pela igualdade. Tais movimentos têm inúmeros desdobramentos e, por conseguinte, repercutem em diferentes instâncias, tais como direitos das minorias, feminismos contemporâneos e reivindicações por moradia, melhor educação, trabalho etc.

Assim, ao tratar da ascendência das práticas etnográficas na produção da arte, Foster (2014) destaca que o modelo do artista como produtor continua predominando e, também, recorre a comentários sobre a arte política e a política da arte.

Entre os anos de 1970 e 1980, vários artistas e críticos reagiram à capitalização da cultura e à privatização da sociedade, marcados pela crítica as instituições, rejeição ao consumismo e valorização da expressão. Entre alguns episódios ou reações que marcaram esse período, podem ser destacadas as ações de protestos que aconteceram nos governos de Ronald Reagan (EUA); Margaret Thatcher (Inglaterra); e Augusto Pinochet (Chile) (FOSTER, 2014).

Além disso, Foster (2014) também retoma as manifestações ocasionadas pela crise da AIDS e pelos movimentos feministas entre os anos de 1980 e 1990, como exemplos dos questionamentos levados a cabo por artistas envolvidos em causas sociais.

Outra contribuição para compreender o contexto histórico e europeu dessas posições, foi apresentado pelo pesquisador norte-americano Grant Kester que encontrou essas qualidades já promulgadas por coletivos artísticos em movimentos das vanguardas históricas da arte.

Kester comenta movimentos que surgiram em contextos diversos, entre as duas guerras mundiais, tais como aqueles das vanguardas tradicionais e seus desdobramentos:

¹⁷ Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexuais, assexuais e outras minorias de gênero ou orientação sexual.

Essa é, de fato, uma característica persistente da arte moderna criada durante momentos de crise e mudança histórica (o Dadaísmo e o Construtivismo no rastro da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, a profusão de movimentos e novas práticas que emergiram do redemoinho político das décadas de 1960 e 1970 etc.). (2015, p. 15)

Portanto, mesmo antes da emergência neoliberal já era possível apontar para um potencial articulador e crítico da arte advindo das vanguardas históricas e neovanguardas.

Bishop (2012) avalia algumas dessas ações artísticas, preocupadas em reconfigurações políticas, tais como os movimentos do Futurismo Italiano (1909) e Dadaísmo (1916), e, em seu recorte teórico, se encontram inclusive algumas formulações sobre o movimento brasileiro Neoconcreto (1959) e que, reverberaram nas obras dos artistas Helio Oiticica e Lygia Clark.

Por um lado, com seus estudos críticos sobre as práticas performáticas, a contribuição da curadora norte-americana Shannon Jackson (2011) vai intensificar esse debate a partir de um contexto específico, na outra ponta, a sua defesa da existência de uma sociabilidade intrínseca, pressupõe uma combinação entre a arte e o social, pois para a autora, essas práticas de performance já relacionavam diversos campos de conhecimento, linguagens e meios. (JACKSON, 2011)

Como contribuição desses debates e já em meados dos anos de 2010, destaca-se um dossiê no campo da antropologia, publicado em 2016 e que foi organizado com a contribuição de pesquisadores de diferentes continentes e de suas múltiplas abordagens. Esse documento resultou em uma cartografia preliminar do conceito de microutopia na prática da arte e na teoria antropológica da arte, além de uma reflexão sobre o conceito de arte relacional (BLANES, et al., 2016).

Nesse ponto e a partir de uma análise dessa abrangência, Finkelpearl (2014) propôs adotar a expressão relacional como um guarda-chuva que contemplaria três conceituações: social, ativista e antagonista.

O mesmo autor justifica essa opção pela variedade e intensidade com que essas proposições estariam relacionadas com a sociedade (FINKELPEARL, 2014).

Ainda, no contexto desses acontecimentos, outros artistas, curadores¹⁸ e, inclusive, o professor e teórico inglês John Roberts da *University of Wolverhampton*, também defenderam que a estética relacional é um termo “muito maior do que a perspectiva limitada de Bourriaud – deve ser vista como parte de uma transformação mais ampla e de longo prazo” (2009, p. 355). Roberts, nesse ensaio, também comenta as perspectivas microutópicas propostas pelo curador francês, destacando esse contexto¹⁹:

Mas o que os escritos de Bourriaud no final da década de 1990 codificaram - certamente dentro dos confins do mundo da arte internacional - a demanda generalizada e o interesse por novas formas de sociabilidade na arte, em uma cultura que estava sofrendo com o ataque frontal implacável do neoliberalismo aos remanescentes de a social-democracia e o estreitamento do político. (2009, p. 353)

Isto posto, percebe-se na arte, condições e potencialidades, para uma resposta política em favor de uma sociedade mais democrática e igualitária, partindo de ideais utópicos que preveem uma sociedade idealizada.

Contudo, em relação aos espaços públicos ou espaços institucionais da arte a pesquisadora norte-americana Carol Becker (2012, 2014) ressalta que quanto mais os museus se abrem para encontros, mais esses lugares se tornam performáticos, o que leva a um maior número de pessoas a colaborar com os artistas na produção de experiências que combinam público e privado. Esse argumento da autora vai ser ratificado pela ideia de que cada vez mais a arte precisa do participante para acontecer.

Nesse sentido, especialmente a partir da década de 1990, vários artistas começaram a explorar essas possibilidades, se comprometendo a criar ações que unissem pessoas e ideias na esfera pública, pois perceberam a falta de um discurso

18 O coletivo *Pil and Galia Kollektiv* de artistas e curadores que atua em Londres (Inglaterra) admite que a arte contemporânea não é uma plataforma única e que funciona como uma rede, interligando diferentes agendas do mundo da arte, com diferentes tendências e propósitos, da política radical até a produção da arte comercial. Disponível em: <<https://conversations.e-flux.com/t/on-claims-of-radicality-in-contemporary-art/959>> Acesso em: nov. de 2020.

19 *But what Bourriaud's writing in the late 1990s codified – certainly within the confines of the international art world – was the generalized demand and interest in new forms of sociability in art, in a culture that was suffering from neo-liberalism's relentless frontal attack on the remnants of social democracy, and the] narrowing of the political.* (Tradução nossa).

público sobre a relação dos indivíduos com a sociedade e de interesse em articular suas propostas com outras audiências.

Becker (2014) exemplifica que muitos desses esforços se tornaram acontecimentos, tais como: hortas comunitárias, telhados verdes, oficinas de bicicletas e inúmeras outras iniciativas de bairro, além de esculturas públicas interativas, ações coletivas e seus equivalentes no mundo virtual.

Além disso, ao longo do século XX, outros autores debateram as noções de autoria a partir da participação. Destacam-se ainda as contribuições de Guy Debord (1997), que criticou o conceito da sociedade do espetáculo e defendeu a importância da instalação de ideologias na vida cotidiana, propondo a “construção concreta de ambiências” com o objetivo de intervir pela revolução.

As implicações mencionadas no decorrer desse capítulo refletiram na criação de novos padrões da sociedade, assim percebe-se na arte uma elaboração teórico-prática, a partir de diversas correntes e termos que exploraram as questões de autoria, participação e colaboração reunidas em um grande guarda-chuva teórico, amplamente debatido a partir da década de 1990.

3.2 MULTIPLICIDADES DE CONCEITOS E CONTEXTOS

A seguir se apresenta uma breve síntese, organizada cronologicamente, acerca de cada um dos termos selecionados e seus respectivos conceitos. É importante ressaltar que o formato escolhido impõe uma lógica causal, considerada de causa e efeito e, assim, a complexidade dos fenômenos não foi abordada em sua totalidade, pois os mesmos coexistem e muitas vezes podem surgir em diferentes contextos e receber denominações variadas (Quadro 1, 2 e 3).

Nos anos de 1990, no cenário internacional, exposições tais como *Culture in Action*²⁰, *Sonsbeek 93*²¹ e *Project Unité*²² foram precursoras e incentivadoras do envolvimento comunitário com a arte. Nesses projetos, curadores convidavam grupos de artistas para gerar trabalhos em locais específicos e fomentar a cultura local.

A diversidade dessas ações e dos modos de envolvimento, além de outras características desses movimentos, tais como contexto cultural, social e econômico desse período, foram oportunamente investigadas por diferentes pesquisadores, críticos e artistas, que a partir de diferentes aportes teóricos ou perspectivas nomearam essas tendências (Ver quadro 1).

A artista americana Suzanne Lacy (1994) percebeu uma reconfiguração da arte pública em resposta as configurações entre artistas, comunidades e espaços urbanos. Ao escolher a expressão “Novo gênero de arte pública”, a autora considerou às condições de acesso público e livre, englobando tanto monumentos tradicionais quanto outros tipos de manifestações que compõem a história da arte oriundas desde a antiguidade.

Nesse sentido, destacam-se trabalhos popularizados a partir da década de 1960, que vão além das tipologias consagradas para as esculturas monumentais.

20 Ocorrida em 1993 na cidade de Chicago, teve curadoria de Mary Jane Jacob e reuniu oito projetos, cada um deles desenvolvido por artistas ou coletivos por longos períodos de tempo, em comunidades populares. Surgindo como resposta à arte tradicional que estava tendo pouco ou nenhum efeito à população (SCANLAN, 1993).

21 Exposição exibida na cidade holandesa de Arnhem, em 1993, sob curadoria de Valerie Smith, que dividiu o espaço em três zonas: recreativa, urbana e cênica. A partir disso, dezenas de artistas do mundo todo que ainda não tinham reconhecimento notório, foram convidados a criar obras ambiciosas para cada espaço em específico, eles deveriam analisar as características locais e a identidade de seus residentes. A cidade possui uma grande concentração de obras de arte monumentais em espaços, mas nunca antes o público havia debatido tanto sobre arte, mesmo que, algumas vezes a resposta tenha vindo em forma de vandalismo. (CAMERON, 1993)

22 Em 1993, o curador Yves Aupetitallot convidou artistas, arquitetos e designers para colaborarem com o bloco de apartamentos de baixa renda *Unité d'Habitation*, projetado por *Le Corbusier*, na cidade francesa de Firminy. O local foi escolhido para o estabelecimento de uma comunidade temporária para a expansão de suas práticas, assim os participantes eram convidados a atuar como habitantes e cada apartamento funcionou como um laboratório experimental, documentado em boletins informativos. (DECTER; ZAHM, 1993)

EXPRESSÃO	AUTOR / ANO	DOCUMENTO / CONTEXTO	CONCEITO
Novo gênero de arte pública (<i>New genre of public art</i>)	Suzanne Lacy, 1994. Lilian do Amaral Nunes, 2010.	Termo cunhado a partir da emergência de obras de arte criadas para exibição pública que não eram estátuas e monumentos. Utilizado pela primeira vez em uma performance para o Museu de Arte de São Francisco e mais tarde aprofundado no livro <i>Mapping the Terrain: New Genre Public Art</i> .	Refere-se à arte pública, de natureza ativista, criada fora de estruturas institucionais para se envolver diretamente com o público, unindo aspirações políticas e estéticas.
Arte de margens (<i>Littoral art</i>)	Bruce Barber, 1996.	Surge como resposta a teoria da ação comunicativa de Habermas, para quem o terreno mais fértil para comunicação é a fala, estando a arte distante da realidade material.	Projetos culturais realizados entre as instituições de arte e a esfera pública, em ações políticas que tendem à mudança social, de modo participativo e democrático.
Arte baseada em comunidades (<i>Community-based art</i>)	Deidre Williams, 1997.	Partiu do projeto <i>How the arts measure up: Australian research into Social Impact</i> empreendido na Austrália para identificar os benefícios em longo prazo do financiamento à arte.	Arte como um catalisador para a geração de capital social.
Estética relacional (<i>Relational aesthetics</i>)	Nicolas Bourriaud, 1998.	Conceito difundido no ano 1998, no livro “Estética Relacional”, teorizando as práticas que eclodiram no fim dos anos 1990 com artistas como Philippe Parreno, Dominique Gonzalez-Foerster ou Rirkrit Tiravanija.	A essência da prática artística estaria na invenção de relações entre sujeitos, assim, os momentos de sociabilidade são entendidos como os principais elementos a dar forma a essas atividades.
Arte dialógica (<i>Dialogic art</i>)	Grant H. Kester, 1998, 2004, 2011	Derivada do sentido do termo dialógico, encontrado em Mikhail Bakhtin, na defesa da arte como um tipo de conversa.	Obras onde a produtividade semântica ocorre nos interstícios entre o artista e o colaborador, baseando-se na geração de um conhecimento consensual local que se alicerça no nível da interação coletiva.

Quadro 1: Síntese da terminologia (A)
Fonte: Elaboração da autora (2021)

No entendimento de Lacy (1994), o conceito de arte pública incorpora obras instaladas além dos espaços tradicionalmente concebidos para exposições, portanto capazes de criar públicos. Escolhendo essa possibilidade de criação, o artista também se aproxima das interferências da obra de arte, o que resulta em um espaço cotidiano ressignificado.

A pesquisadora e artista brasileira Lilian do Amaral Nunes analisa: “A experiência de arte pública converte-se, finalmente, em um trabalho de arte política no âmbito do que é ‘real’, seja espaço físico ou representado” (2010, p. 34, grifo da autora). Nessa direção, para a autora, as propostas se constituiriam em experiências que procuram a resolução de conflitos sociais, com o intuito de aproximar a sociedade da utopia por meio de novas e criativas formas de habitar o espaço urbano, tomando por base uma organização social mais democrática.

Esse espaço escolhido para produção artística escapa da tradição e muitas vezes se constitui como margem, o que não significa que será acessado por um número maior de pessoas ou que todas captarão suas possíveis mensagens. Mas, de acordo com Nunes (2010), a arte pública se associa ao próprio urbanismo, assim, se torna parte da memória coletiva do espaço no qual se encontra.

Nesse contexto e com a definição de arte pública, o trabalho artístico adquire então uma dimensão advinda das condições sob as quais foi criado, não se restringindo apenas ao meio artístico, como refletindo também outras questões advindas da sociedade. Ainda, já havia aprofundamentos e reelaborações para essa conceituação, defendidos por diversos autores, tais como Miwon Kwon (2004; 2012), a grande maioria dessas abordagens advinda dessa corrente teórica e da diversificação dos conceitos de *happening*²³ e *site-specific*²⁴.

Na revisão das denominações formulada por diferentes autores no final da década de 1990, destaca-se o pesquisador canadense Bruce Barber (1996), por sua descrição da arte manifestada fora das instituições como “Arte de Margem”, a partir da teoria da ação comunicativa descrita por Jürgen Habermas (1984)²⁵ que adota a preparação do espaço para o entendimento como princípio fundamental.

23 Termo traduzido em seu sentido literal como acontecimento, foi concebido na arte por Allan Kaprow em 1959, para descrever as ações performáticas que tem participação do público e, portanto, não podem ser reproduzidas. (KAPROW, 1966)

24 São obras com caráter efêmero, criadas para espaços determinados. (KWON, 2012).

25 Surge da interação entre, no mínimo, dois sujeitos que estabelecem relações interpessoais, com o objetivo de um entendimento comum. O que irá depender do sistema de ação criado entre os participantes e dos conhecimentos que eles já acumulam, o que é denominado pelo autor como mundo de vida. (PINTO, 1995)

Tendo em vista esse propósito, defende Barber (1996), o artista não deveria criar suas práticas a partir da ação direta, mas de conhecimentos sobre o público abordado e do pensamento desse público acerca das noções discutidas na arte.

Outrossim, Barber (1996), descreve 35 sentenças para conceituar a arte de margens, sendo a primeira delas²⁶: “Litoral descreve a zona intermediária e móvel entre o mar e a terra e se refere metaforicamente à projetos culturais realizados predominantemente fora dos contextos convencionais do mundo da arte institucionalizado”.

A analogia proposta pelo autor enuncia um espaço impermanente, marcado pelas mudanças constantes de um sistema complexo (BARBER, 1996). Assim, a relação entre público e privado se torna foco, pois seria uma base para o desenvolvimento de ações com ênfase política, buscando a mudança social.

Nesse contexto, não há hegemonias no processo comunicativo, pois o mesmo se estabelece a partir de relações democráticas. Trabalhos de arte produzidos a partir de procedimentos diversos seriam um mote para momentos de convívio entre indivíduos, possibilitando e encorajando a participação de todos os envolvidos.

Destaca-se uma posição altruísta advinda desses projetos, reforçando a importância do outro na construção social, respeitando e analisando suas influências, mesmo que o artista não controle essas reações.

No entanto, a questão avaliativa dessas práticas continuava como um entrave para a aceitação desses projetos e, nesse período, em 1997, a australiana e integrante de coletivos de artes comunitárias, Deidre Williams conduziu uma pesquisa²⁷ sobre a longa duração dos benefícios sociais, educacionais, artísticos e econômicos da arte, em especial, da produção baseada em comunidades, refletindo sobre as tendências de engajamento social, produzidas até então por essa modalidade.

26 “Littoral describes the intermediate and shifting zone between the sea and the land and refers metaphorically to cultural projects that are undertaken predominantly outside the conventional contexts of the institutionalized artworld.” (Tradução nossa)

27 Em 1994, foram avaliados 89 projetos de arte baseados na comunidade que haviam recebido financiamento pelo *Community Cultural Development Unit of the Australia Council for the Arts*. Esse estudo apresenta uma reflexão sobre o impacto dos projetos nas áreas artísticas, sociais, educacional e econômico.

Embora consistindo em um trabalho resumido tendo em vista o público alvo, para avaliar a confiabilidade aos dados, a autora se prontificou a ampliar essa investigação, com estudo de produções em cidades como Nottingham, Portsmouth e Hounslow na Inglaterra e Glasgow na Escócia e, também, em países como Finlândia. Criada com base na democracia cultural, essa possibilidade de prática artística pretendeu a valorização das conexões da rede social, empoderando o público por meio da interação compartilhada com artistas. (D. WILLIAMS, 1997)

No entanto, D. Williams (1997) admite que não se deveria considerar as comunidades com propriedades estáveis, já que essas relações resultam da construção de vínculos e da soma das diferenças entre indivíduos. Constitui-se então, um todo heterogêneo que valoriza as singularidades. No entanto, para que a comunidade se mantenha, ativa e resistente, são necessárias constantes práticas de renovação dos vínculos.

Nesse sentido, uma comunidade viva e forte seria capaz de produzir formas de acesso à cultura, democratizando-a e demonstrando como a criatividade pode ser desenvolvida por todos e, conforme, tais argumentos, D. Williams²⁸ conclui:

As estruturas existentes para avaliar o valor da prática artística com base na comunidade são inadequadas. O paradigma tradicional ou das artes plásticas não se estende para abarcar os conceitos de democracia cultural, capital social ou aprendizagem para o desenvolvimento humano. No entanto, a função da arte na sociedade é muito mais do que o conjunto de produtos criados por poucos para entretenimento público ou coleções particulares de arte. A produção colaborativa de arte é fundamental para expressar a cultura da comunidade, desenvolvendo capital humano e social, construção e reconstrução de comunidades e transformação de mentes, organizações e sociedade. (1997, p. 33)

No entanto, continua a defesa de D. Williams (1997), o papel da arte vai ser fundamental na sociedade, por isso precisam ser criados caminhos para enfatizar o

28 “The existing frameworks for assessing the value of community-based arts practice are inadequate. The traditional or fine arts paradigm does not extend to embrace the concepts of cultural democracy, social capital or learning for human development. Yet the function of art in society is much more than the body of products created by a few for public entertainment or private art collections. The collaborative production of art is central to expressing community culture, developing human and social capital, building and re-building communities, and transforming minds, organisations and society. Yet there are many people who would not consider these outcomes as being even remotely associated with the arts or the role of government.” (Tradução nossa).

equilíbrio entre a produtividade que o capitalismo demanda e a manutenção social, garantindo mais autonomia e qualidade de vida aos sujeitos sociais.

A partir dessas considerações, a mesma pesquisadora aponta que os principais resultados ocorreram nas seguintes áreas: construção e desenvolvimento de comunidades; aumento do capital social; ativação da mudança social; desenvolvimento de capital humano e melhoria do desempenho econômico.

Assim, na análise apresentada por D. Williams (1997), foram enumerados diversos fatores desenvolvidos por projetos baseados em comunidades e que potencialmente podem gerar contribuições para sociedade, agindo como catalisadores para o desenvolvimento cultural.

Em outro contexto e, em meados dos anos de 1990, a partir da sua própria experiência como teórico e crítico e, depois, como diretor do *Palais de Tokyo*²⁹ em Paris (FR), local privilegiado para as manifestações contemporâneas de arte, o curador Nicolas Bourriaud propôs a expressão Estética Relacional³⁰, cujo conceito foi configurado a partir de uma ideia sobre arte sociológica.

Nessa acepção, Bourriaud (2009, p. 59) defendeu que o caráter relacional seria inerente à toda obra de arte, pois facilitariam convites ao diálogo. No entanto, em algumas das produções que seguem essa tendência, a ênfase vai se concentrar nas experiências inter-humanas.

Bourriaud (2009, p. 59) destaca ainda que: “A prática do artista, seu comportamento enquanto produtor, determina a relação que será estabelecida com sua obra: em outros termos, o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos”. E, dessa forma, a priori a obra de arte teria, segundo a argumentação do curador, a capacidade de conectar as pessoas entre si e ao mundo.

O mesmo autor também defendeu que artistas, ao se alinharem às questões pertinentes da estética relacional, deveriam propor essencialmente dois tipos de obras: momentos de socialidade e objetos produtores de socialidade.

29 Inaugurado em 2002, sob curadoria de Jerome Sans e Nicolas Bourriaud, concebe um formato aberto de práticas artísticas, levando a criação de territórios de aprendizagem, que convidam o público a experimentar a arte em formação e se transformam a cada temporada

30 Texto publicado pela primeira vez em 1997, na França, pela editora *Les presses du réel*.

Assim, nessa abordagem sobre arte relacional, o artista atua enquanto propositor, ao adotar estratégias que vão contra a mercantilização do vínculo social, reclassificando as categorias da vida a partir da arte.

No entanto, ao tomar como modelo processos que governam o cotidiano, Bourriaud (2009) pesquisou práticas artísticas do final do século XX e que foram desenvolvidas a partir de uma base social.

Tais procedimentos acabaram por se tornar uma das principais referências para essas possibilidades de produção e Bourriaud (2009) propôs direcionar a discussão para que essas obras deixassem a periferia do mundo da arte e se tornassem um gênero de produção, o que resultou quase em um fenômeno global, pois embora não sejam tão comercializáveis, chamam atenção do setor público. (BISHOP, 2012)

Entre os pontos, o curador também propõe abordar em sua investigação, se encontrariam os interesses da arte contemporânea, suas relações com a história e com a cultura, questões que explicita a partir de análises e comentários sobre os trabalhos de artistas, tais como: Rirkrit Tiravanija, Henry Bond, Vanessa Beecroft, Maurizio Cattelan, Dominique Gonzalez-Foerster, Liam Gillick, Christine Hill, Carsten Höller, Pierre Huyghe, Miltos Manetas, Jorge Pardo, Philippe Parreno, Gabriel Orozco, Jason Rhoades e Douglas Gordon (BOURRIAUD, 2009).

No entanto, esse escopo teórico adotado pelo curador, revelou um caráter eurocêntrico na escolha dos artistas e das suas obras, bem como a ausência de uma abordagem histórica, pois não foi dada relevância a artistas que produziam sob esse mesmo arcabouço teórico e prático em outros lugares e tempos. Esses foram alguns dos motivos para que essa abordagem recebesse tantas críticas.

Vale destacar neste levantamento sobre essas denominações, as contribuições de Grant Kester (1998) na concepção de uma arte dialógica, que vão ao encontro da arte como forma de comunicação. Essas obras, segundo o autor, surgem a partir de modos trocas entre indivíduos de diferentes comunidades, indo além da linguagem comum para criação de diálogos, negociações e debates entre os participantes.

O termo empregado tem origem nos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, conforme o linguista discorre no trecho a seguir:

A arte “dialógica” tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal assim como no segundo, sem que por isso se reduza a ele: cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia. (1997, p. 9, grifo do autor)

Assume-se então um papel democrático da arte, que considera diversas perspectivas como válidas, convidando-as à expressão e escuta. Não há valores perenes, mas diferentes interesses ou simplificações dos fenômenos, assim a arte possibilita o compartilhamento de discursos.

De acordo com Bakhtin³¹ (1997), a arte dialógica não é individual, sendo constituída através das relações sociais e da interação verbal, influenciada tanto pelos discursos constituídos anteriormente, bem como criando conexões com àqueles que virão, mesmo que os diálogos discordem entre si.

Os encontros vão além de um processo participativo, desafiando os entendimentos do público e construindo percepções a partir das diferenças. É importante ressaltar que para o estabelecimento de diálogos frutíferos, ouvir é fundamental e, pressupõe-se que cada um dos participantes deve estar disposto a perceber a arte e estar em relação com os demais.

Com a intenção de identificar algumas das denominações da arte participativa, seus principais contextos, processos e modos coletivos de atuação, apresenta-se um resumo a partir da perspectiva dos principais autores consultados nesta dissertação (ver quadro 2)

EXPRESSÃO	AUTOR / ANO	DOCUMENTO / CONTEXTO	CONCEITO
Novo institucionalismo (<i>New Institutionalism</i>)	Jonas Ekeberg, 2003. Nina Möntmann, 2006.	O termo apropriado do campo da sociologia pelo curador Ekeberg e posteriormente analisado por Möntmann e outros autores em <i>Art and Its Institutions: Current Conflicts, Critique and Collaborations</i> (2006).	Modelo alternativo para pensar sobre o papel das instituições dentro da sociedade em termos de engajamento relacional direto ou ocorrido na esfera pública.
Arte intervencionista	Nato Thompson,	Influenciada pela arte e cultura de base comunitária	Caracterizada por qualidades táticas, constitui-se como um

31 Texto publicado pela primeira vez em 1979, na Rússia, pela editora *Iskustvo*.

(Interventionist art)	2004.		ativismo, surge como uma forma única de investigação pessoal e social que é explicitamente pública. É descrita por Nato no livro ' <i>The interventionists: Users' manual for the creative disruption of everyday life.</i>	evento social colaborativo que ocorre através de uma troca pública aberta, produzindo um diálogo que conecta produtores e ambientes sociais, oferecendo a oportunidade de reflexão quanto e o potencial de participação social ativa.
Arte socialmente engajada (Socially engaged art)	Claire Bishop,	2006.	O termo é introduzido no artigo <i>The social turn: collaboration and its discontents</i> para a revista Artforum.	Práticas participativas que reumanizam uma sociedade entorpecida. Através de projetos desmaterializados, antimercadológicos, e politicamente engajados, que levam adiante o apelo modernista de mesclar a arte à vida.
Estética de emergência (Estética de la emergencia)	Reinaldo Laddaga,	2006.	Conceito foi elaborado pelo autor evidenciando um momento de transição da cultura, fruto da crise do modelo disciplinar.	Está vinculado a processos mais amplos de mutações das formas de ativismo político, produção econômica e investigação científica que definem o contemporâneo. Assim, coloca em debate, projetos que se articulam entre artistas e não-artistas, em um processo de formação de ecologias culturais.

Quadro 2: Síntese da terminologia (B)
Fonte: Elaboração da autora (2021)

Nessas abordagens, outra dinâmica importante foi o surgimento da primeira onda da crítica institucional, nas décadas de 1960 e 1970, quando as instituições de arte passaram a ser examinadas de modo mais sistemático pelos artistas e outros participantes do sistema de arte, na busca de novas possibilidades que visavam transformar a imagem artística.

Em uma síntese sobre a crítica institucional, devido aos descontentamentos em relação à comercialização e comunicação da arte, a pesquisadora brasileira Denise Bandeira (2017, p. 68) afirma que: “Inúmeras tensões entre mercado, artista e público marcaram o desenvolvimento da arte e seus sistemas ao longo da história, bem como deram origem a cisões e rupturas entre esses polos”.

No entanto, tratando-se de um movimento no cenário internacional, o crítico nórdico Jonas Ekeberg (2013) descreveu esse fenômeno considerando sua repercussão. Já nos anos 2000, identificou e analisou instituições, onde havia uma predominância de práticas de laboratórios experimentais ou estúdios baseados em uma colaboração guiada por artistas.

Na abordagem do autor, muitas instituições tradicionais de arte que antes promoviam processos normatizadores e de controle dos discursos e corpos, passaram a flexibilizar seus espaços.

O objetivo central dessas mudanças foi a criação de estratégias para formular ou posicionar as instituições em função de sua eficácia, tanto em relação ao potencial de afetação, quanto de engajamento político, para Ekeberg³²:

Se os artistas estavam trabalhando nas ruas, então a instituição deveria estar nas ruas. Se os artistas criticavam a estrutura conservadora da instituição, por que não mudar essa estrutura? Soma-se a isso o impulso político e ativista que afetou o cenário artístico à medida que o movimento de contra-globalização cresceu em visibilidade e importância. Esse foi outro impulso importante que estimulou o desenvolvimento do Novo Institucionalismo. (2013)

Então, passa-se a considerar a importância das instituições engajarem a comunidade local e construírem um sentimento de pertencimento, quanto de seguirem as tendências de produção artística contemporâneas, com a criação de novos programas ou de novas instituições baseadas em experimentações.

Segundo a professora alemã Nina Möntaman (2006), espera-se que os curadores produzam discursos a partir das instituições, promovendo escolhas que criem formas de engajamento e reagindo contra as forças dominantes através da própria exposição.

Por essa via, Möntaman (2006) considera que as necessidades reais da comunidade precisam ser ouvidas e contempladas para que possam ser criadas comunidades temporárias e, foi a partir desses procedimentos, que o centro francês

32 "If the artists were critical of the conservative structure of the institution, why not change that structure? Add to this the political and activist impulse that affected the art scene as the counter-globalization movement grew in visibility and importance. This was another important impetus that spurred the development of New Institutionalism." (Tradução nossa)

de arte contemporânea *Palais de Tokyo* trabalhou suas programações para atender aos interesses dos frequentadores.

Na sequência da terminologia apresentada (ver quadro 2), a arte intervencionista foi conceituada pelo curador estadunidense Nato Thompson (2004), o qual entende como arte intervencionista aquela que acontece quando padrões cotidianos de experiência social são rompidos por práticas da arte. A globalização e a indústria cultural, segundo o mesmo autor, se combinam formando um terreno fértil para o intervencionismo, pelo uso de ferramentas que desequilibrem e reedifiquem os elos sociais.

Thompson (2004) analisa que, especialmente a partir dos anos de 1980, os artistas focam na intervenção política no lugar de sua representação. Para tanto, segundo o autor, os artistas criam táticas que os auxiliam na operação de sistemas de poder, trazendo questões políticas ao debate público a partir do humor, do design e do ilusionismo.

Ao mesmo tempo, o curador faz uma analogia entre a compreensão intervencionista e o jogo *Monopoly*³³, supondo um jogador que inicia a partida com o intuito de desmontar o jogo. Nesse sentido, ações políticas realizadas em projetos de arte intervencionista podem ser utilizadas com o intuito de dissolver os poderes socialmente estabelecidos.

O autor afirma³⁴ que: “As ferramentas/táticas de um intervencionista são utilizadas para desequilibrar, retrabalhar, retificar ou recuperar vários sistemas sociais” (THOMPSON, 2004, p. 102). O que se exige que, para se chegar em um objetivo, mais de uma tática seja combinada, muitas vezes escapando dos domínios da arte enquanto área de conhecimento.

Por outro lado, o termo arte socialmente engajada, cunhado por Bishop (2006), reverbera descontentamentos da população, tensiona questões entre arte e política por meio de práticas ativistas. Com essa finalidade, podem ser criadas estruturas que permitam o encontro de comunidades, construindo memórias

³³ *Monopoly* é o clássico jogo de tabuleiro de compra e venda de propriedades.

³⁴ “An interventionist’s tools/tactics are utilized in order to unhinge, rework, rectify, or reclaim various social systems.” (Tradução nossa)

coletivas através da comunicação e valorizando os conhecimentos gerados pela comunidade.

Bishop (2006, p. 3) argumenta que essas produções levaram a uma virada social na arte³⁵, pela produção de obras que envolvem pessoas como matéria-prima, ao afirmar que: “Para os defensores da arte socialmente engajada, a energia criativa das práticas participativas reumaniza – ou, pelo menos, delineou – uma sociedade entorpecida e fragmentada pela instrumentalidade repressiva da produção capitalista”.

Essas tendências de engajamento social da pesquisa artística, segundo Bishop (2006), possibilitam que a arte venha a ser orientada por questões éticas, sensibilizando a sociedade na percepção do entorno e de si mesma, de modo mais profundo.

Tem-se que essas produções valorizam mais o processo do que o resultado final, adotando ferramentas e procedimentos transdisciplinares atinentes ao campo da antropologia e de outras disciplinas das humanidades, pois abrangem questões que se relacionam à formação da cultura humana e à construção de comunidades.

Por fim, uma última contribuição deste levantamento, foi a expressão estética da emergência que merece atenção, ao ser formulada pelo escritor argentino Reinaldo Laddaga (2006), nos anos 2000. Essa abordagem ressalta a transição entre um antigo regime estético e um novo regime prático das artes, que as aproxima da vida comum, criando estratégias para que os artistas se agenciem com as comunidades ou que as construam.

Nesse sentido, constitui-se uma teoria multidisciplinar, unindo reflexões literárias, artísticas, filosóficas e midiáticas que sinalizam um novo momento da cultura amplamente vinculado à aprendizagem coletiva, ao ativismo político e também à investigação científica.

Laddaga (2006) desenvolve sua teoria em concomitância a um movimento de minorias. Destaca-se também por olhar e avaliar as ações de artistas latino-americanos de modo mais atento, expondo a diversidade de linguagens das produções em emergência na cena local e como esse desenvolvimento ocorre de modo articulado em relação às comunidades nas quais está inserido.

35 Do inglês, *social turn*, indica a arte voltada às questões de ordem social.

O autor define ainda que esse modelo aponta para formas de organização cultural interdisciplinares, articulando artistas e comunidade para a formação de ecologias culturais baseadas na realidade cotidiana, criando relações de alteridade entre os pares para promoção do bem comum (LADDAGA, 2006).

Trata-se do surgimento de um regime das artes mais voltado à prática, entendendo que essa emergência é um caminho para aprendizagem, pois a arte cria trajetos de experimentação do mundo físico e sensível pela possibilidade de criação de códigos abertos (ver quadro 3)

Neste arrazoado apresenta-se as denominações do que se convencionou nomear como um fenômeno ou mesmo metáfora, tanto no campo da cultura, da linguística, da filosofia da linguagem quanto no campo da arte.

De fato, ao escolher o termo virada social, Bishop (2008, p. 148), demonstra preocupação com os critérios pelos quais essas novas práticas estão sendo submetidas: “A crítica mais séria que surgiu em relação à arte socialmente colaborativa foi organizada de maneira particular: a virada social na arte contemporânea incitou uma virada ética na crítica da arte”, ela observa que bons processos de colaboração são valorizados enquanto são feitas acusações de egocentrismo artistas que não seguem uma colaboração consensual.

EXPRESSÃO	AUTOR / ANO	DOCUMENTO / CONTEXTO	CONCEITO
Virada Social (<i>Social Turn</i>)	Claire Bishop, 2006	Termo cunhado por Claire Bishop no artigo: <i>The social turn: Collaboration and Its Discontents</i>	Descreve uma arte que deixa de se concentrar nos objetos e passa a ter foco na sociedade, marcando o estabelecimento de um novo paradigma para criação.
Arte participativa (<i>Participatory art</i>)	Claire Bishop, 2006, 2012	Considera-se que o primeiro uso do termo foi feito pelo fotógrafo Richard Ross, quando escreveu: "Esses artistas têm a responsabilidade para com a comunidade. Sua arte é participativa" em crítica à exposição " <i>Downtown Los Angeles Artists</i> ", organizada pelo Santa Barbara Contemporary Arts Forum. Mais tarde o conceito foi aprofundado por Claire Bishop nos livros:	Conota o envolvimento de muitas pessoas (em oposição à relação um-para-um de 'interatividade') e evita as ambiguidades do 'engajamento social', que pode se referir a uma ampla gama de trabalhos, da pintura <i>engagé</i> às ações intervencionistas em meios de comunicação de massa.

		<i>Participation [2006] e Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship [2012].</i>	
Virada Pedagógica ³⁶ (Self-organized pedagogies, pedagogical aesthetics, educational turn)	Kristina Lee Podesva, 2007. Irit Rogoff, 2008. Monica Hoff, 2014.	Tema surgido no final da década de 1990, a partir da ampla adoção de novos modelos pedagógicos que estavam saindo de um papel periférico nas exposições de arte e assumindo a centralidade.	Nessa prática, demonstra-se tanto interesse pela educação quanto pela arte, assim os objetos estéticos são criados a partir de estratégias pedagógicas alternativas.
Arte colaborativa (<i>Collaborative art</i>)	Grant Kester, 2012.	O termo surge em oposição à arte participativa, pois Kester considera colaboração como um termo mais horizontal, defendido especialmente no livro <i>The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context</i> .	Problematiza o status de autoria do artista, desafiando a ideia de autonomia estética e insistindo na interação entre local e público.
Prática social (<i>Social practice</i>)	Pablo Helguera, Suzane Lacy e Pilar Riaño-Alcala, 2018.	Até 2005, o termo "prática social" era utilizado como ramo da teoria social. O termo "arte e prática social" foi institucionalizado em 2005 com a criação do curso de mestrado em Prática Social no <i>California College of the Arts</i> . Mais tarde, o termo foi discutido por Pablo Helguera, Suzane Lacy e Pilar Riaño-Alcala no Livro " <i>Mobilizing two social practices of art</i> ".	A prática social é um gênero específico da arte socialmente engajada com origens na produção de arte visual contemporânea, geralmente se concentrando no engajamento participativo de não-artistas.

Quadro 3: Síntese da terminologia (C)
Fonte: Elaboração da autora (2021)

Desse modo, a ética passa a ser mais valorizada que a estética em grande parte das ações, no entanto, para Bishop (2008), essa característica demonstra uma falta de critérios da crítica. Assim, os melhores trabalhos derivados desses conceitos indicavam uma força contraditória entre a autonomia da arte e a intervenção social, possibilitando o confronto com aspectos dolorosos e desconfortáveis da humanidade.

No entanto, a partir da expressão "virada social", cunhada em 2012, os argumentos centrais da autora passaram a girar em torno de uma história contínua de tentativas de repensar a arte a partir do coletivo. (BISHOP, 2012).

36 Não acontece apenas no campo da produção artística, envolve também uma virada social, linguística e curatorial, voltando-se para educação.

Contudo, de acordo com Bishop (2012), embora as suas teorias pareçam semelhantes às reflexões apresentadas por Bourriaud, seu foco não estava na estética, mas na potência da participação como processo politizado.

Assim, ao elaborar a noção de participação na arte, a autora opta por um sentido mais restrito, compreendendo que esses projetos que tendem a ser mais efetivos quando envolvem os encontros ao vivo, promovidos de forma democrática em favor do empoderamento dos sujeitos para constituição de uma convivência capaz de restaurar os laços sociais³⁷:

Em vez de abastecer o mercado com *commodities*, a arte participativa é percebida como um canal do capital simbólico da arte para uma mudança social construtiva. Dadas essas políticas declaradas e o compromisso que mobiliza este trabalho, é tentador sugerir que esta arte forma a vanguarda que temos hoje: artistas concebendo situações sociais como um projeto desmaterializado, anti-mercado e politicamente engajado para levar adiante o chamado de vanguarda para tornar a arte uma parte mais vital da vida. (BISHOP, 2012, p. 12 – 13)

Essa forma de produção artística se contrapõe à lógica capitalista, ao valorizar o processo em detrimento do produto, criando condições para que a arte se aproxime da experiência da vida comum, relacionando com posicionamentos éticos.

No entanto, Bishop (2006) reforça a importância do paradoxo e da negação para a criação estética, ampliando as possibilidades da arte participativa através de um caráter ambíguo. Essa posição reconhece a impossibilidade de utopias sociais e implica na urgência de examinar a arte dentro de seu contexto singular.

Enfim, ao finalizar suas análises, Bishop (2012) comenta as relações entre arte e educação, afirmando que a arte participativa incita a pensar essas categorias de forma mais elástica. Por essa via, sugere-se uma arte sem público, onde todos assumem o papel de produtores a partir de projetos pedagógicos experimentais.

Essas percepções foram mais desenvolvidas a partir da expressão “Virada Pedagógica”, tema de um artigo publicado pela artista estadunidense Kristina Lee Podesva (2007), ao analisar ações artísticas desenvolvidas a partir de paradigmas

37 “Instead of supplying the market with commodities, participatory art is perceived to channel art's symbolic capital towards constructive social change. Given these avowed politics, and the commitment that mobilizes this work, it is tempting to suggest that this art arguably forms what avant-garde we have today: artists devising social situations as a dematerialized, anti-market, politically engaged project to carry on the avant-garde call to make art a more vital part of life.” (Tradução nossa)

da educação crítica. De acordo com essa autora, geralmente esses projetos ocorrem envolvidos com o discurso acadêmico.

A partir de suas pesquisas, Podesva elenca dez tópicos para caracterizar os projetos que envolvem³⁸ uma virada pedagógica da arte:

1. Estrutura escolar que funciona como meio social.
2. Dependência da produção colaborativa.
3. Uma tendência para a produção baseada em processo (versus objeto).
4. Uma natureza aleatória ou aberta.
5. Uma temporalidade contínua e potencialmente interminável.
6. Um espaço livre para aprender.
7. Um ambiente de aprendizagem pós-hierárquico onde não há professores, apenas coparticipantes.
8. Preferência por abordagens exploratórias, experimentais e multidisciplinares à produção de conhecimento.
9. Uma consciência da instrumentalização da academia.
10. Um espaço virtual para comunicação e distribuição de ideias. (2007)

Portanto, foram inúmeras e diversas as implicações dessas experimentações artísticas no campo pedagógico, criando ambientes suscetíveis à aprendizagem, a partir da aplicação prática de elaborações teóricas bem como da disseminação desse conhecimento.

Além dessa caracterização dividida em tópicos, Podesva (2007) aponta que um dos pioneiros nessa abordagem foi o artista alemão Joseph Beuys³⁹, por sua atuação como professor e por apresentar palestras como performances, documentando-as em fotografias e desenhos realizados em quadro-negro, entre outras práticas correlatas que uniram os conceitos de arte e educação.

Por outro lado, tendo experimentado as transformações no sistema de ensino no contexto europeu frutos da Declaração de Bolonha⁴⁰, a curadora inglesa Irit Rogoff (2008) manifestou preocupação em relação à mercantilização do

38 1. *A school structure that operates as a social medium.* 2. *A dependence on collaborative production.* 3. *A tendency toward process (versus object) based production.* 4. *An aleatory or open nature.* 5. *An ongoing and potentially endless temporality.* 6. *A free space for learning.* 7. *A post-hierarchical learning environment where there are no teachers, just co-participants.* 8. *A preference for exploratory, experimental, and multi-disciplinary approaches to knowledge production.* 9. *An awareness of the instrumentalization of the academy.* 10. *A virtual space for the communication and distribution of ideas.* (tradução nossa)

39 Joseph Beuys considerava que a expansão conceitual demonstra uma força efetiva e revolucionária da Arte, modelando uma nova forma à sociedade e conduzindo o indivíduo a escapar da alienação. Assim, o artista estabeleceu esses conceitos de modo análogo à relação que um professor tem com seus alunos, afinal cada aula deve ser planejada e cada metodologia será escolhida a partir das concepções de estudantes que se pretende formar.

40 Firmada em 1999 por 29 países (incluindo o Reino Unido) na cidade de Bolonha - Itália, propunha unificar o sistema de ensino superior, concretizando o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior, recebeu diversas críticas de pensadores, educadores e artistas..

conhecimento, analisando o desenvolvimento de metodologias experimentais criadas por artistas⁴¹.

Nesse estudo, a maioria desses projetos se concentrava em ações que amplificavam as possibilidades das instituições de arte, engajando novas ideias e, por isso, a curadora⁴² ressalta o caráter educativo, cuja ênfase recai sobre o potencial afetivo das exposições, adotando um ponto de vista multifocal acerca das relações estabelecidas entre a produção de conhecimento e a criação artística:

Na melhor das hipóteses, a educação forma coletividades – muitas coletividades fugazes que vão e vêm, convergem e se desfazem. Essas são pequenas comunidades ontológicas impulsionadas pelo desejo e pela curiosidade, consolidadas pelo tipo de empoderamento que vem do desafio intelectual (ROGOFF, 2008⁴³).

Assim, a arte se aproxima da educação com o objetivo de construir coletividades e criar possibilidades de formulações críticas com os participantes. Defende Rogoff (2008) que, além da prerrogativa de criação de novos formatos, a virada pedagógica implica no reconhecimento de reflexões importantes acerca desses projetos, seus interesses e resultados.

Em meados da década de 2010, a professora brasileira Mônica Hoff Gonçalves (2014) analisou uma virada educacional⁴⁴ nas práticas artísticas e, também, incluiu as práticas curatoriais a partir de um contexto nacional, entendendo que essas questões se desenvolveram de modo mais lento e difuso no Brasil.

No início, tratava-se de métodos e práticas educativos referentes a nichos específicos e seus produtos culturais, logo compostos por aspectos artísticos,

41 Alguns desses programas são descritos em texto publicado na Plataforma e-flux fundada em 1998 e que reúne publicações e arquivos de curadorias e projetos artísticos, também edita mensalmente um jornal *online* com contribuições de críticos, curadores e artistas.

42 “At its best, education forms collectivities—many fleeting collectivities that ebb and flow, converge and fall apart. These are small ontological communities propelled by desire and curiosity, cemented together by the kind of empowerment that comes from intellectual challenge.” (Tradução nossa)

43 “At its best, education forms collectivities—many fleeting collectivities that ebb and flow, converge and fall apart. These are small ontological communities propelled by desire and curiosity, cemented together by the kind of empowerment that comes from intellectual challenge.” (Tradução nossa)

44 O termo virada educacional é o mais amplamente difundido no Brasil, no entanto as várias terminologias indicam uma constante reflexão teórica. Enquanto educação engloba diversas formas de ensinar e aprender, a pedagogia diz respeito as técnicas e métodos específicos, principalmente voltados à educação formal.

institucionais, políticos e educacionais, configurando desdobramentos em processos emancipatórios, mesmo que dentro das instituições. (GONÇALVES, 2014)

Por outro lado, ao identificar ações correlatas, Kester (2005, p. 5) nomeou essas práticas enquanto arte colaborativa, para as quais a imersão no processo e na experiência vai ser valorizada em detrimento da contemplação visual⁴⁵: “A produtividade semântica dessas obras ocorre nos interstícios entre o artista e o colaborador” e, ao mesmo tempo, produzindo realidades a partir da interação social como prática criativa.

A preocupação principal de Kester (2005) estava em artistas que colaboram com subculturas sociais e políticas, são projetos que geralmente possuem uma dimensão pedagógica, o que se torna evidente com o uso de oficinas como método de formação de interações. Uma das tarefas das produções colaborativas é produzir distanciamentos suficientes do cotidiano para que sejam arranjadas reflexões sobre a práxis. Esse processo leva o indivíduo a identificar novas formas de interação, libertas das padronizações impostas até então. (KESTER, 2005)

E, por fim, destaca-se o conceito de práticas sociais que foi desenvolvido com base nas experiências do educador e artista mexicano Pablo Helguera em conjunto com a artista norte-americana Suzanne Lacy e a antropóloga colombiana Pilar Riaño-Alcala. Trata-se de uma perspectiva que não engloba somente produções em arte, mas práticas em diversas áreas com o objetivo de promover transformações sociais e, para a defesa da arte socialmente engajada. Helguera, que se interessa pela arte enquanto prática social, propôs que:

Esse novo termo, pela primeira vez, exclui a referência explícita ao fazer arte. Seu antecessor imediato, a “estética relacional”, mantém o conceito em seu princípio principal: a estética (que, ironicamente, faz referência a valores tradicionais; ou seja, a beleza, em vez de “arte”). A exclusão do termo “arte” coincide com o crescente desconforto global em relação a suas conotações. A “prática social” evita fazer alusões ao papel moderno do artista (como um visionário iluminado) e à sua versão pós-moderna (que é a do artista como um ser crítico e autoconsciente). Esse termo, pelo contrário, democratiza a construção, tornando o artista um indivíduo cuja peculiaridade é trabalhar com a sociedade com profissionalismo. (2011, p. 35-36, grifo do autor)

45 “The semantic productivity of these works occurs in the interstices between the artist and the collaborator.” (Tradução nossa)

O termo deixa de compor um conjunto de práticas, surgindo como um conceito ampliado, pois com a prática social percebe-se o artista mais próximo da sociedade, trabalhando em conjunto com outros atores na fronteira entre disciplinas e em favor de uma arte mais participativa. Nesse contexto, trata-se de produções construídas em conjunto com a comunidade, em favor dela, reafirmando a cultura local e estabelecendo um significado mais profundo socialmente, com o objetivo de promover justiça sociais. (HELGUERA, 2011)

Helguera (2011), analisa também a relação da prática social com as novas mídias sociais on-line, entendendo que podem se tratar de respostas a fluidez da comunicação contemporânea ou ainda uma reação contra a natureza dos encontros virtuais.

Essas expressões foram cunhadas ao longo dos anos 1990 e 2000, por teóricos distribuídos em diversas partes do mundo que analisaram as práticas de participação em detrimento dos resultados de formalização dos trabalhos de arte, foram um sintoma da contemporaneidade ao revelarem diferentes tipologias, não apenas no período no qual se inserem, como também, pelas características globalizadas dessa discussão e pelas semelhanças e diferenças apreendidas. (Ver figura 1).



Figura 1: Cartografia de teóricos de acordo com suas nacionalidades
 Fonte: Elaboração da autora (2021)

Percebe-se uma maior recorrência e localização de autores na América e na Europa, sendo que na Ásia e na África não foram pesquisados suficientemente para que se tenham identificados desdobramentos teóricos relevantes.

Observa-se também que essas práticas de produção da arte já receberam diversas denominações e readequações teóricas de acordo com cada perspectiva específica, compondo uma rede conceitual que abrange uma série de práticas artísticas, explorando seus potenciais políticos, sociológicos, dialógicos, etc.

Neste panorama, identifica-se em comum um foco nas relações sociais estabelecidas nos contextos que foram abordados pelos projetos, cuja direção principal se concentra na aproximação entre arte e vida, a partir de práticas interdisciplinares e multidisciplinares.

O deslocamento das funções do artista, da obra e do espectador pretende um modo mais democrático de fruição, não hierarquizado, combinando aspectos da autoria e multiplicando os sítios de localização para além dos espaços tradicionais e do sistema da arte, criando momentos de coletividade a partir de ações de variações de ordem estética e de trocas sociais.

Vale destacar que cada proposição teórica cria novas articulações com as informações que já existiam, ampliando e diversificando as possibilidades de criação e de acordo com o curador brasileiro Moacir dos Anjos:

É justamente por provocar respostas e posicionamentos locais às suas tendências homogenizantes – induzindo assim ao reconhecimento ampliado da natureza continente e provisória das construções identitárias – que a globalização assume paradoxalmente um caráter desmistificador e crítico. (2005, p.13)

Mesmo ao vivenciar a globalização da sociedade, existe uma complexidade nas culturas não-hegemônicas que coíbe a perda das diferenças, criando novas formas de pertencimento local (ANJOS, 2005).

Como as fronteiras entre culturas têm sido reelaboradas continuamente, os conceitos entre local e global se relacionam em diferentes graus, além das especificidades locais que, oportunamente, se transformam em suas trocas com o global, e vice-versa.

Por isso, este trabalho parte de um apanhado global para analisar suas implicações no contexto local, abrangendo artistas que reconhecem a importância do público para concepção de seu trabalho, até possíveis encaminhamentos em sala de aula.

3.3 JOGAR-BRINCAR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE KAPROW

O artista norte-americano Allan Kaprow (1927 – 2006) colocou esses conceitos em perspectiva através de sua prática artística. Ele foi um dos pioneiros no desenvolvimento da arte da performance, ganhando notoriedade entre os anos de 1950 e 1960, quando criou as primeiras ambientações e *happenings*.

O artista promoveu uma transformação no campo da arte, que “carrega a promessa de perfeição em outras esferas, para aquela que demonstra nesta um modo de vida significativo”⁴⁶ (1983). Assim, sua proposta reforça uma desconstrução dos padrões de classificação de uma obra enquanto arte, assimilando uma perspectiva de relevância social.

Kaprow considera que o maior desafio da arte advém de uma hiperconsciência de si mesma e daquilo que a cerca, servindo como uma transição para sua própria eliminação pela vida, de modo a permitir que o mundo seja experimentado enquanto obra de arte, seja de modo voluntário ou involuntário.

Quando esse sentido é deixado de lado, pode-se chegar a compreender que a arte está morrendo, tanto por preservar suas convenções, quanto por uma resposta de indiferença por grande parte da população. (KAPROW, 1983)

Ao mesmo tempo, Kaprow se distancia da obra de arte enquanto objeto e, em suas proposições e práticas, aproxima-se da vida, em função da importância que vai dar à participação do espectador e às questões da afetividade. A pesquisadora brasileira Thaise Luciane Nardim descreve algumas dessas ações do artista e comenta a evolução da sua obra:

46 “from holding out a promise of perfection in some other realm to demonstrating a way of living meaningfully in this one” (Tradução nossa)

Com isso, eram poucos os convites e as encomendas de trabalhos por parte das galerias, apesar de todo o sucesso que haviam feito as obras dos anos anteriores, e assim o artista – que já vinha, desde meados da década de 1970, experimentando trabalhos progressivamente intimistas – passou a compor roteiros ainda mais privados, para duplas sem espectadores, para grupos muito pequenos, mas, especialmente, para que ele mesmo pudesse jogar/brincar junto aos seus amigos. O campo da amizade foi se destacando pouco a pouco nas obras performativas de Kaprow, e na década de 1980 assumiu um posto definitivo, de muito valor. Nessas novas obras, porém, fazer amigos é explicitamente a motivação e o tema dessas peças. [...] De maneira diversa daquela dos trabalhos anteriores, portanto, as relações que se estabelecem entre pessoas nessas obras tardias não são aleatórias, superficiais e instrumentais. Nelas, pretende-se construir um espaço de intimidade fraterna, de uma alegria tão espontânea quanto possível. (2013, p. 94)

A obra de Kaprow envolve os sentidos mais íntimos da sua própria vida, com essa aproximação, entre os resultados surgem laços de amizade e momentos significativos de convívio. Essa afetividade proposta pelo artista pode contribuir, por exemplo, para gerar momentos de participação e troca entre alunos e educador.

O artista defende a elaboração e o desenvolvimento de uma *Lifework* – obra de vida – ao processar de outra maneira as ações cotidianas, propôs um engajamento dos sujeitos com o presente. Percebe-se que essas ações acontecem por meio de brincadeiras, agindo de modo desinteressado e possibilitando a criação de trocas a partir do lúdico.

Dado o exposto, mesmo que Kaprow negue a artisticidade em seus trabalhos, é difícil desconsiderar que surgiram de um processo de reflexão artística e que seguem as tendências propostas para a arte em seu contexto histórico.

Um dos trabalhos de Kaprow apresentado nessa perspectiva foi o projeto *Other Ways* desenvolvido nos anos 1960 em conjunto com o educador Herbert Kohl, eles aplicaram atividades para garotos do sexto ano considerados analfabetos, em uma escola de Oakland (Califórnia).

O artista integrou um grupo excluído socialmente com o objetivo de instrumentalizá-lo a partir de sua realidade. E, acerca dos objetivos desse projeto, Kaprow descreveu:

Como cultura contemporânea reconhecida, eles [happenings] merecem um lugar na educação pública contemporânea - juntamente com pintura abstrata, poesia concreta e música eletrônica. Como uma arte exclusivamente social, os happenings marcam uma tendência crescente nas

artes, longe da alienação intelectual tradicional e em direção a relacionamentos interpessoais. (1940-1997, tradução nossa⁴⁷)

Entende-se que o artista defendeu o acesso às mais diversas manifestações da arte contemporânea na escola pública, desconstruindo o caráter elitista da produção artística, a partir de uma arte socialmente engajada e provocadora de relacionamentos.

Esse projeto de Kaprow iniciou com uma aula-passeio ao redor da escola, onde foi proposta uma prática de fotografia, quando os propositores viram o interesse dos educandos pelas palavras pixadas no muro.

A partir desse interesse, os alunos também visitaram os banheiros públicos do bairro e fotografaram as palavras escritas nas portas desses locais. E, com isso, percebeu-se que aquelas crianças, ditas até então analfabetas, já estavam decifrando alguns signos da linguagem.

Com as fotografias reveladas, foi proposto um grande painel onde eles poderiam livremente se expressar baseados nas imagens. No final do processo, eles receberam livros e deveriam recontar suas histórias. Dessa forma, se no início eles não reproduziam mais do que palavras com poucas sílabas, agora a alfabetização real estava efetivamente acontecendo (KAPROW, 1996).

Naquele momento, essa ação não foi institucionalizada enquanto arte, conforme o próprio artista Kaprow comentou ao publicar um relato sobre o acontecimento no livro *Mapping the terrain: New Genre Public Art* (1994).

Essa foi uma ação inventiva proposta por artistas-professores que possibilitou aos alunos pensarem a arte de maneira integrada ao seu cotidiano, jogando com as esteticidades produzidas pelas relações e expandindo suas percepções sobre o mundo.

A historiadora de arte canadense Vesna Krstich (2016) analisa, em um artigo publicado na edição *Experimental Pedagogies* do periódico on-line *Cmagazine*, que os artistas participantes do grupo *Fluxus*, entre eles, Kaprow e Robert Filliou,

47 *As acknowledged contemporary culture, they [happenings] deserve a place in contemporary public education—along with abstract painting, concrete poetry and electronic music. As a uniquely socialart, Happenings mark a growing trend in the arts, away from traditional intellectual alienation, and toward interpersonal relationship.* (Tradução nossa)

compartilhavam posições semelhantes em relação às práticas artísticas e ao ensino de arte, como se descreve no trecho seguinte⁴⁸:

Ambos os artistas acreditavam que os problemas com o currículo e os métodos de ensino existentes poderiam ser resolvidos se formas de arte baseadas na performance, que tinham o potencial de recuperar o valor pedagógico do jogo, fossem introduzidas nas séries mais jovens. (KRSTICH, 2016, p. 16)

Por isso as proposições de Kaprow tinham enfoque na participação e na brincadeira, sendo orientados como formas desestabilizadoras de perceber o cotidiano. Desse modo, na escola, o currículo passa a ser entendido como motivador das proposições, ressignificando-o.

Ao comentar o projeto *Other Ways*, o crítico norte-americano Chay Allen (2016, p. 8) percebe os contrastes existentes entre a improdutividade das aulas tradicionais e a produtividade das ações de Kaprow (desenhos, fotos, histórias), que mostraram resultados profícuos.

O crítico destaca o fato de Kaprow ter sido inspirado pelas propostas do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, cujo objetivo para a educação era criar soluções abertas e potenciais rupturas nas estruturas convencionais, defendendo uma educação que brinca com as experiências enquanto preparação para a vida em sociedade.

Nesta direção, se pode destacar alguns dos pensamentos norteadores sobre a experiência, tais como:

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. Seguindo essa pista, podemos descobrir como a obra de arte se desenvolve e acentua o que é caracteristicamente valioso nas coisas do prazer do dia a dia. (DEWEY, 2010, p. 71)

Essa desconexão, para Dewey (2010), acontece pela dificuldade do sujeito em criar experiências a partir da maior parte desses objetos. É preciso romper com

48 “Both artists believed that the problems with existing curriculum and methods of instruction could be solved if performance-based art forms, which had the potential to reclaim the pedagogical value of play, were introduced to those younger grades.” (Tradução nossa)

essas práticas distanciadas, entre público e obra artística e criar caminhos para aguçar a percepção do público e afetar a sua corporeidade.

Então, propõe-se uma aproximação das obras de arte com os brinquedos e das experiências estéticas com brincadeiras. Assim, retoma-se uma postura natural do ser humano, reconhecendo sua ludicidade.

Quando um brinquedo imita a realidade, acaba coibindo a imaginação da criança, pois define os modos como a brincadeira deve acontecer. Já quando os brinquedos não são estruturados, a imaginação pode transformá-los em novas coisas a cada brincadeira, expandindo os horizontes da criança e levando-a a explorar o mundo de modo criativo.

De modo análogo, os objetos produzidos especialmente na arte contemporânea, não buscam ter significados prontos ou provocar experiências comuns a diferentes sujeitos. Ao contrário, costumam valorizar as múltiplas interpretações e relações possíveis.

O professor brasileiro Jorge Coli (2005), em um texto sobre as bienais dos anos 2000, afirmou que “As bienais se assemelham cada vez mais a parques de diversão”, pois esses eventos convidam os participantes a brincar, esquecendo-se das normas de etiqueta estabelecidas socialmente e retomando o faz de conta:

As intenções conceituais, os motivos de inspiração podem ser graves, sérios, profundos, angustiados e o que mais se queira. Resulta, porém, no brinquedo. Que não é antiarte, que não é subversivo, que não escandaliza nem abala ninguém, cujas ironias e intenções críticas são irrisórias, porque inevitavelmente superficiais e limitadas. Da arte como um jogo (intelectual, sofisticado que seja) pode brotar mais coisas do que sonha nossa vã teoria. (2005)

Assim, nessa argumentação, ainda que tratando dos objetivos de uma bienal de arte, o autor se contrapõe ao conceito do an-artista proposto por Kaprow, no qual se destaca a leveza presente nas brincadeiras de arte. Vale considerar também que essas propostas podem ser concebidas a partir de múltiplas questões, mas cada indivíduo poderá acessá-las a partir de seu contexto, sendo possíveis diferentes graus de relação com as brincadeiras.

Ao teorizar sobre pedagogias experimentais, Krstich (2016, p. 15) observa “O uso do brincar como estratégia de ensino não é uma ideia radical”⁴⁹, pois se busca a aproximação com o modo de aprendizagem natural da criança.

Desse modo, na arte e na educação, o brincar é planejado aliando o prazer e a seriedade, pois promove estratégias para: descobertas, imaginação, liberdade, exploração do mundo e interação social. Por isso, defende-se que brincadeira deveria ser preservada e estimulada, mesmo com o passar dos anos. (KRSTICH, 1963)

Balanceando autonomia e instrução, estimula-se a brincadeira natural e desinteressada, devido a sua importância para o desenvolvimento humano, facilitando a criação de novas assimilações a partir da aplicação prática do conhecimento. (KRSTICH, 1963)

De acordo com Benjamin (1987), a arte e as brincadeiras tornam o ser humano senhor de si mesmo, permitindo ensaios de sua existência. Por isso defende-se o potencial simbólico das brincadeiras de crianças e adultos, independentemente se sua relação com o mercado de arte:

Pois é a brincadeira e nada mais que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resquícios da brincadeira. (BENJAMIN, 1987, p. 253)

A infância é marcada pela repetição, em atos sem fim, as crianças copiam atos dos adultos guiados pelo desejo de vivê-los novamente. São momentos e aprendizagens que impactam nosso ser.

Todavia, mesmo que as brincadeiras simulem a realidade, elas também são capazes de transcendê-la, seja imaginando novos mundos possíveis ou os criando. O mesmo acontece com a arte, que permite sonhar e experimentar mundos.

Por isso, coloca-se ênfase nos entrelaçamentos entre a arte e a brincadeira, analisando suas similaridades e potências de intervenção na realidade. Argumentos que corroboram com uma atuação baseada em processos de criação-ensino, pois estimulam a sensibilidade, a criatividade e a aprendizagem de modo natural.

49 “The use of play as a teaching strategy is not a radical idea” (Tradução nossa)

3.3.1 Da utopia à microutopia: um trajeto de investigações

Entre os diferentes aportes sobre a ideia de utopia, o mais aceito tem sido que o pensamento utópico remonta às concepções do livro⁵⁰ “A república”, de Platão. Nesse texto, o autor descreve uma cidade ideal, caracterizada pela unicidade e pela justiça. Trata-se de uma descrição inteiramente baseada em concepções pertencentes ao mundo das ideias, que não pode ser realizada.

Outra contribuição que se destaca, ocorre somente no século XVI, quando o escritor e advogado inglês Thomas More cria o termo Utopia (em grego, *utopos* = em lugar nenhum) para intitular um romance de sua autoria.

A obra foi tão aclamada que acabou se tornando um gênero narrativo, sendo caracterizada principalmente por conter uma proposta idealizada de Estado, inaugurando um recurso ficcional para transmitir alternativas à realidade (ALMINO, 2004).

O conceito de utopia é transdisciplinar, tendo reflexos não só na literatura, como também na produção cinematográfica, na teoria política, nas artes visuais, na arquitetura, etc. Nos dias de hoje, entende-se que esse conceito pode servir como instrumento para criticidade e para a ação efetiva no mundo, promovendo diferenças que nos tirem da inércia para melhora da realidade concreta.

O professor brasileiro José Teixeira Coelho aponta:

Tem de ser uma imaginação exigente, capaz de prolongar o real existente na direção do futuro, das possibilidades; capaz de antecipar este futuro enquanto projeção de um presente a partir daquilo que neste existe e é passível de ser transformado. Mais: de ser melhorado. Essa imaginação exigente tem um nome: é a imaginação utópica, ponto de contato entre a vida e o sonho, sem o qual o sonho é uma droga narcotizante como outra qualquer e a vida, uma sequência de banalidades insípidas. (1984, p. 8-9)

Ao apontar a utopia como uma forma de imaginação que cria um mundo melhor e incita a ação revolucionária, Teixeira Coelho aponta esse conceito como incitador da esperança.

⁵⁰ *A República* é o segundo diálogo mais extenso de Platão (428-347 a.C.) tendo sido composto por dez partes (dez livros), trata de diversos temas.

Enfatiza-se também que não se trata de delírios ou alienações, pois mesmo que ela parta de fatores subjetivos, o que a fortalece é realidade, mediando a construção do futuro e devendo ser exercida nas mais diversas instâncias de nossa vida.

Com isso, se existe um pessimismo social em relação a essas idealizações é porque o medo do novo é predominante, devendo ser abafado por um otimismo militante, capaz de colocar a imaginação em ação, mas de acordo com Teixeira Coelho (1984), deve-se exigir o impossível.

No entanto, vale ressaltar ainda o aspecto segregador que a utopia pode lançar, negando tudo o que está fora do padrão e agindo por meio da violência para atingir o seu ideal, potencializando preconceitos. Como alerta o filósofo britânico John Gray (2008, p.16) e, especialmente, citando exemplos de como costumam agir os praticantes do terrorismo da Al Qaeda, do nazismo e do comunismo.

É por isso que Gray (2008) discorre sobre a morte da utopia, entendendo que esses modelos de idealização não cabem à humanidade, pois o ser humano não pode controlar seu futuro e, por isso, se tais condições forem concretizadas, provavelmente, seriam versões piores da realidade.

Na arte, concepções como essas, levam os artistas a reconfigurarem elementos físicos e psíquicos em uma organização imaginada, ideal e hipotética da realidade, de modo a trazer questões subjetivas para arena pública, promovendo utopias efêmeras.

Nem sempre as utopias levam à arte, mas é constante a arte levar à utopia, pois a arte pode criar outros lugares. Essas ideias se atraem e repelem, pois se a arte conseguir alcançar a utopia, talvez ela não seja mais necessária; foi esse motivo que levou Platão a excluí-la da *Kallipolis*⁵¹.

Assim, mesmo as propostas totalmente inclinadas à utopia – impossíveis de realizar – ainda podem impulsionar avanços em ações reais, conciliando-as em favor da realização utópica.

Entretanto, Bourriaud em suas reflexões sobre a conceituação da arte relacional, se opôs ao conceito tradicional da utopia e às suas práticas, justificando-se ao tomar o tema pela sua abrangência e seus desdobramentos no contexto

51 Cidade ideal, descrita no livro República, sendo escrito como um diálogo socrático.

histórico do modernismo e, por isso, preferiu dar maior atenção às relações proximais. Para Bourriaud:

As utopias sociais e a esperança revolucionária deram lugar a microutopias cotidianas e a estratégias miméticas: qualquer posição crítica “direta” contra a sociedade se baseia na ilusão de uma marginalidade hoje impossível, até mesmo reacionária. (2009, p. 43, grifo do autor)

Portanto, nessa mesma direção, mas inspirado pelas ideias dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari e o conceito de micropolítica, Bourriaud (2009) propôs o termo microutopia.

Observa-se que o conceito de micropolítica foi criado na obra⁵² Mil Platôs, publicada nos anos de 1980, na França. Nessa abordagem, os autores Deleuze e Guattari propuseram que a sociedade e seus indivíduos são segmentares, existindo distinções entre esses conjuntos mesmo que possuam diversas configurações que os tornam inseparáveis.

Na abordagem de Deleuze e Guattari, apresentada por Ferreira Neto (2015), postula-se que a ideia de micropolítica precisa ser compreendida pelas articulações com a macropolítica, cuja potencialidade precisa ser explorada, tendo em vista sua processualidade, a fuga e o devir.

Assim, as formas de controle são descentralizadas em meio à uma sociedade complexa, possibilitando a libertação através da quebra de modelos estabelecidos.

No entanto, a produção de uma obra arte, sua divulgação e sua recepção, dificilmente desencadeariam uma revolução social, conforme assegura Bourriaud (2009) em sua concepção do trabalho artístico.

Assim, em concordância com essas reflexões, explorar a heterogeneidade das relações e criar espaços de convívio se tornam possibilidades para a experimentação desses conceitos e a reflexão individual dos participantes acerca das situações criadas.

Geralmente, o conceito de microutopia se refere a ações em espaços pequenos e efêmeros, como exposições, instalações ou até mesmo, proposições desenvolvidas em salas de aula. Contudo, não se pode compreender esses espaços

52 O conjunto de textos, Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe uma revisão das estruturas de pensamento e novas perspectivas para a concepção do ser humano, do capitalismo, do Estado e dos modos de vida em sociedade.

como menores ou menos potentes. Outrossim, salienta-se inclusive a importância que esses acontecimentos adquirem, nos dias de hoje, por exemplo, com a predominância do espaço privado como uma perspectiva da produção da arte.

Ao retomar esse debate, Becker, defende que alguns artistas vão optar pela restauração da coletividade, sendo que uma das alternativas para esse fim se concentra na criação de microutopias:

Esses experimentos tentam criar manifestações físicas de uma "humanidade" ideal em um mundo desumano – essas intervenções refletem o desejo de dar forma ao que Ernst Bloch poderia chamar de "o ainda não consciente", aquilo que "antecipa" e "ilumina" o que poderia ser possível. E porque o pensamento utópico é sempre comunitário, sempre implicou historicamente na reunião de pessoas dentro de uma situação social imaginada. (2012, p. 68, grifo da autora⁵³)

Becker (2012) aponta a crítica ao distanciamento entre os sujeitos sociais e a arte como meio de reocupar os espaços de modo efetivamente coletivo. Para a autora a resposta para essas questões é microutóptica, assim devemos pensar em pequenas contribuições para um todo. Nessa perspectiva, os artistas reinventam o espaço público, como alternativa para combater seu enfraquecimento, propondo-o como um novo local de trocas e de compartilhamento.

Ao longo da história da arte, o espectador foi majoritariamente entendido como um sujeito passivo, mas a discussão tem se ampliado, tanto sobre sua influência para a produção da arte quanto em relação ao seu papel no ensino-aprendizagem contemporâneo.

De modo correlato, algumas metodologias mudaram o foco do processo de ensino-aprendizagem, passando a centrar-se no aluno e a entendê-lo como um sujeito ativo. Helguera considera que a arte contemporânea tem um fascínio pela educação e ao analisar os processos de criação, comenta que:

O próprio distanciamento que alguns coletivos têm da arte e o obscurecimento dos limites entre as matérias indica uma forma emergente de criação artística, na qual a arte não está direcionada a si mesma, e sim

53 "Such experiments attempt to create physical manifestations of an ideal 'humanity' in an inhumane world – interventions reflect the desire to give form to what Ernst Bloch might call 'the not yet conscious,' that which 'anticipates' and 'illuminates' what might be possible. And because utopian thinking is always communal, it has always historically implied the coming together of people within an imagined societal situation." (Tradução nossa)

focada no processo de troca social. Essa é uma nova visão positiva e poderosa da educação, que só pode acontecer na arte, pois depende de padrões únicos da arte como realização, experiência e exploração de ambiguidade. (2011, p. 12)

Assim, a potencialidade artística no processo educativo pode ser intensificada com as práticas da arte participativas e, com isso, pode surgir uma intenção de criar mundos e ambientes de aprendizagem e troca.

Essas alternativas podem ser transpostas para o dia a dia de sala de aula, transformando perspectivas e identidades com ênfase nos processos de criação, no contexto social-histórico, acompanhados de uma crítica epistemológica e das metodologias da arte.

Ainda, de acordo com Helguera (2011, p. 37), essas obras têm objetivo de propor uma experiência social, sem olvidar a maneira simbólica e, desse modo, seus impactos podem não ter uma forma de mediação direta:

Em síntese: a interação social ocupa uma parte central e inextricável em uma obra de arte socialmente engajada. A SEA⁵⁴ é uma atividade híbrida e multidisciplinar que existe em algum lugar entre a arte e a não arte, e cuja condição pode ser permanentemente sem solução. A SEA depende da ação social real, e não daquela imaginada ou hipotética. (2011, p. 38)

A partir dessas breves considerações, percebe-se que a criação artística tem potencial para propor um ambiente autônomo para produção de relações sociais, sendo as suas possibilidades múltiplas e difíceis de enquadrar sob o ponto de vista somente do ensino da arte, pois tangenciam diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, em um ambiente de ensino, essas proposições dependem da aplicação e das imprevisibilidades contidas na sala de aula, assim não basta o aporte teórico-prático ou um projeto para sua realização; sua atuação depende especialmente do modo como os participantes vão estabelecer interações e trocas.

Nesse sentido, quando uma prática socialmente engajada se encontra com uma ação pedagógica, a oportunidade de trocas no campo da arte pode impactar as condições de ensino ou as possibilidades de expansão dessas práticas.

54 Sigla da expressão *Socially Engaged Art*, que se traduz como: Arte socialmente engajada.

3.3.2 Lugares relacionais, próximos e de compartilhamento

Nesse contexto, entre as possibilidades de maior interação entre participantes, propostas artísticas e as práticas pedagógicas, o jogo pode ser compreendido como uma das formas eminentes de engajar o público e criar lugares relacionais, de compartilhamento e trocas. Afinal, em um jogo vivenciado, as regras sociais podem ser substituídas por novas concepções, a partir do conceito de microutopia.

O historiador holandês Johan Huizinga⁵⁵ (2000, p. 7) reconheceu o jogo como inerente à natureza animal, reconhecendo-o como primário a vida, dotado de uma função significativa que confere sentido à ação, segundo o autor “[...] ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza”, desse modo a vida é expressa a partir do jogo, tendo ele a capacidade de criar uma realidade paralela.

No jogo se encontram uma das noções mais primitivas e enraizadas no comportamento do ser humano, como um marcador necessário para nossa formação intelectual, social e afetiva.

A participação pode ser considerada fundamental para criação de jogos, na construção de ambientes para que o indivíduo se conecte com a sua sensibilidade, experimentando novas formas de perceber o mundo e a plasticidade presente nesses momentos.

Nas práticas lúdicas, surgem sentimentos e memórias construídas socialmente, explorando possibilidades de criar e de conviver que extrapolam as regras do cotidiano. Assim, a partir das ponderações do historiador holandês Johan Huizinga, o jogo pode ser entendido como atividade que:

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida toma-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. (2000, p. 10-11)

55 Texto publicado pela primeira vez em 1938, na Holanda, pela editora *H. D. Tjeenk Willink & Zoon*.

Nessa abordagem do autor, compreende-se jogar como uma prática social e que se manifesta desde a infância com as brincadeiras, toma outras formas ao longo da vida e pelas relações interpessoais ou pelas realidades modificadas e, também, que pode acontecer a partir de celebrações e ritos religiosos.

Além disso, Huizinga (2000) escolheu o conceito de *play* (não o de *game*) e, ao mesmo tempo, considera que o jogo possui um caráter lúdico e não tem como objetivo principal a competição ou a vitória, mas um ato aberto, movido por si mesmo, sendo tratado então como um jogo-brincadeira.

No entanto, foram essas definições e suas transformações nos modos de apropriação que o próprio artista Allan Kaprow intuiu e experimentou em suas proposições sobre o jogo na arte:

Além de seu papel sofisticado nos rituais, a imitação instintiva nos jovens animais e humanos toma a forma de jogo-brincadeira. Entre si os jovens imitam seus pais em seus movimentos, sons e padrões sociais. Sabemos com alguma certeza que fazem isso para crescer e sobreviver. Eles porém jogam-brincam sem essa intenção consciente, aparentemente, e sua única razão evidente é o prazer que isso lhes proporciona. (KAPROW, 2004, p. 113)⁵⁶

Tendo em vista esses argumentos, Kaprow (2004) também admite a dimensão natural presente no jogo-brincadeira, relacionando-o com a imitação e, mesmo, considerando as ações presentes nesses momentos como fundamentais para sobrevivência. Entende-se que essa função não é intencional quando se joga-brinca, mas uma das consequências do momento.

Dessa forma, a aprendizagem, na infância ao menos em se tratando desses autores, ocorre de modo orgânico a partir do jogo-brincadeira.

O autoritarismo fecha o papel convidativo do jogo-brincadeira e substitui pela disputa competitiva. A ameaça de fracasso ou demissão por não ser forte o bastante paira sobre todos os indivíduos, do presidente do grêmio estudantil ao superintendente da escola, até os cargos mais baixos. (KAPROW, 2004, p. 120)⁵⁷

56 "Besides its sophisticated role in ritual, instinctive imitation in young animals and humans takes the form of play. Among themselves, the young mimic their parents' movements, sounds and social patterns. We know with some certainty that they do this to grow and survive. But they play without that conscious intention, apparently, and their only evident reason is the pleasure it gives them." (Tradução nossa)

Nesse sentido, as atitudes precisam ser assertivas, de modo que os estudantes consigam entender qual papel desempenharão no jogo-brincadeira e todos consigam participar de modo ativo e como parte do grupo.

Kaprow defendeu que um clima de competitividade no ambiente escolar poderia comprometer a qualidade das relações sociais e educacionais e, por isso, insistia que, portanto, esse momento de trocas entre os participantes aconteceria: “Quando o an-artista copia o que está acontecendo fora da arte ou copia uma nem tão visível ‘natureza em seu modo de operação’ (Coomaraswamy)⁵⁸, não precisa ser um negócio grave e austero. Seria mais parecido com o trabalho. É para ser feito com gosto, humor, alegria; é para jogar-brincar.”⁵⁹ (2004, p. 112-113, grifo do autor)

Nesse debate e sobre as considerações de Kaprow, o artista brasileiro Rafael Schultz Myczkowski acrescenta que:

As reais qualidades do jogo-brincadeira vieram a ser cada vez mais sobrepostas pelo jogo como disputa, onde os objetivos são ligados à busca pelo poder – poder que apenas alguns podem alcançar e que na disputa é reconhecido como vitória. As dificuldades e possibilidades de superação desse estado, segundo Kaprow, estariam no sistema educacional. (2019, p 106)

No entanto, Kaprow entendia que quando a arte tem como objetivo a produção de um produto final e estava ligada à ideia de trabalho e ao capitalismo, assim, não corresponderia às concepções contemporâneas que defendia. Muitas vezes, o sistema educacional segue o modelo capitalista e de cobrança, valorizando mais o resultado final em detrimento do processo percorrido pelo aluno.

Ao mesmo tempo, encontra-se na educação a possibilidade de reverter esse quadro, conforme Nardim ressalta, ao estudar as proposições de Kaprow, que o artista admitia duas funções principais para o jogo:

57 “Authoritarianism closes out play’s inviting role and substitutes the competitive game. The threat of failure and dismissal for not being strong hangs over every individual from college president to school superintendent on down.” (Tradução nossa)

58 Kaprow cita o livro “A transformação da natureza em arte”, do historiador de arte indiano Ananda Coomaraswamy, através de uma visão oriental, entende-se que a arte não imita só a estética da natureza, mas também seu modo de operação, ou seja, as obras de arte se formam partir da formas e ideias que já existiam antes delas.

59 “When the un-artist copies what’s going on outside of art, or copies a less visible ‘nature in her manner of operation’ (Coomaraswamy), it doesn’t have to be a somber business. That would be too much like work. It’s to be done with gusto, wit, fun, it’s to be play” (Tradução nossa)

O jogo, em Kaprow, aparece então com duas funções: numa primeira etapa, o an-artista, ao qual poderia-se ainda atribuir um tal título, utilizaria de estratégias de jogo com recortes de vida para atingir ao público e levar a cabo sua tarefa frente à sociedade. Num segundo momento, o jogo deixa de ser estratégia isolada e, com o fim da ideia de arte, torna-se um *modus vivendi* - a maneira através da qual o homem poderia encontrar uma vida íntegra e resistir à opressão operada pelo regime sobre sua subjetividade. (2010, p. 4)

O an-artista (ou não artista), citado por Kaprow, se assemelha àquele que mesmo sendo artista, por vezes se interessa por coisas que ainda não são consideradas arte. Desse modo, através de uma abordagem ativista, há uma negação do peso conceitual da arte e do artista.

E, nessa direção, esse artista passa a trabalhar fora dos estabelecimentos artísticos, assumindo uma identidade fluida nesses processos criativos. Assim, cria jogos que inicialmente atingem o público em um recorte da vida, mas que conforme essas ações vão amadurecendo, se tornam um modo de viver e levam à conscientização e a uma estruturação da subjetividade que operam além dos regimes impostos pelo sistema.

4 PRÁTICAS COLABORATIVAS E/OU OUTRO LUGAR DA ARTE

Ao longo deste capítulo foram analisados os modos de relação em proposições artísticas, classificados por Tom Finkelpearl (2014) como: ativistas, sociais e antagonistas.

Com o objetivo de exemplificar os conceitos deste recorte e aproximá-los da minha atuação em sala de aula, apresentam-se alguns artistas no contexto local, tecendo reflexões sobre suas ações.

Para tal análise, foram selecionadas: as proposições coletivas e oficinas de Denise Bandeira e Laura Miranda; a artista Carla Vendrami e a abordagem social das suas instalações; e os trabalhos de arte socialmente engajada realizados em espaços urbanos por Newton Goto.

Este breve panorama de ações participativas poderia ser constituído com um primeiro estudo exploratório, no entanto, considerando às condições e o período em que foi realizado, optou-se por limitar o número de artistas e das ações investigadas. Justifica-se tal restrição tanto pelo período da Pandemia de COVID quanto pelo prazo deste estudo.

Assim, destaca-se que se pretendeu analisar estes trabalhos com base em uma perspectiva social e na relação arte-comunidade e ensino de arte, para tanto, foram realizadas entrevistas via *e-mail* no ano de 2021 e levantamento documental em diferentes acervos e, também, em repositórios e bases de dados *on-line*.

Na continuidade, foram tecidas reflexões sobre como a experiência em arte produz conhecimentos, buscando compreender como a sensibilidade e o compartilhamento criam outras formas de percepção do mundo.

Nesta direção, foram consideradas as possibilidades de ensino que partem do pensamento e da pesquisa em arte, reconhecendo conhecimentos advindos da sensibilidade, da experiência e da ação artística, elencados como criação-ensino. Neste recorte, proponho uma reflexão sobre como processos poéticos e pedagógicos contribuem para a identidade docente, e qual é o papel do pesquisador nesse caminho.

Por fim, apresenta-se um relato de experiência, descrevendo minha prática pedagógica e analisando como as proposições colaborativas e participativas levam

à busca por construção de comunidades em sala de aula e ao processo de criação-ensino.

4.1 PRÁTICAS SOCIAIS, ATIVISTAS E ANTAGONISTAS

Conforme brevemente exposto, desde o surgimento nos anos de 1990 até os mais recentes acontecimentos, as práticas coletivas artísticas receberam diferentes nomeações, tratamentos e conceituações, diferenciadas por diversas abordagens, resultaram em novos modos de ação, enfoques e de combinação de autoria entre artista e público, além disso, ganham cada vez mais espaço e notoriedade no debate artístico e crítico.

Pode-se retomar algumas considerações do curador Bourriaud (2009) que refletiu sobre a história dos campos relacionais na produção artística, a partir de um elo entre artista e divindade que vem sendo matizado ao longo da história da arte e, por exemplo, foi a vanguarda cubista que incorporou em suas propostas, os elementos mais triviais do cotidiano.

Mas, de modo geral, a história da arte pode ser lida como a história dos campos relacionais externos, que mudam de acordo com práticas determinadas por sua própria evolução interna: é a história da produção de relações com o mundo, intermediada por uma classe de objetos e práticas específicas. (BOURRIAUD, 2009, p. 39)

São os vínculos estabelecidos pelo ser humano que guiam as produções artísticas. Assim, conforme a forma de se relacionar é alterada, a arte também muda, pois ela segue os preceitos de cada cultura e de cada tempo histórico. Ao longo do século XX se fortaleceu uma tentativa de aproximação entre arte e vida, assim as relações começaram a ser pensadas também enquanto meios de criação.

No entanto, sem pretender expor somente as congruências entre os aspectos artísticos e sociológicos, mas principalmente suas analogias produtivas, procura-se refletir sobre a arte como um modo de produzir e de pensar as relações sociais.

Nesse sentido, não basta criar relações entre as pessoas em uma comunidade, se a discussão estética e conceitual acerca do trabalho não for profunda e relevante, afinal a intenção de uma obra relacional é incluir essas pessoas em uma prática artística. Bishop (2008) avalia que a urgência dessa tarefa política torna a compreensão das práticas colaborativas como atos de resistência, justificando-as em si mesmas por fortalecerem elos sociais.

Além disso, em outra reflexão, a autora afirma “Na mesma medida em que sou largamente solidária a tal ambição, também sustento que é crucial discutir, analisar e comparar tais trabalhos como arte, criticamente” (BISHOP, 2008, p. 147). E, desse modo, o aspecto social não é a única demanda contida no trabalho, a qualidade crítica da obra continua a ter grande importância.

O que não significa que os participantes devam ter suas relações intermediadas pelo artista, pois eles também estarão conscientes, adotando uma postura crítica reflexiva, que pode trazer novas camadas de criação poética ao trabalho.

E em adição ao propósito de criar relações com as práticas artísticas, vale discutir a qualidade dessas relações, para que possam trazer algum nível de transformação à vida do sujeito participante, atuando de modo verdadeiramente democrático, mesmo que sejam reconhecidas as limitações do que é possível ser enquanto arte.

Nesse contexto, o artista enquanto propositor sugere momentos de convívio e possibilidades que tendem a contribuir para libertar o público de limitações ideológicas e dominantes, sendo que o trabalho só se completaria com essa participação.

Ainda, observa-se que não há resultados formais que guiem as imagens construídas pela estética relacional; o que une esses artistas, segundo Bourriaud (2009), é algo muito mais importante, as relações humanas.

No entanto, a duração e a qualidade desses vínculos e, inclusive, quanto dessas práticas envolvem o conhecimento específico artístico, têm sido parte do questionamento de muitos teóricos e críticos.

Outro ponto importante se concentra no interesse mercadológico que essas propostas despertam, intensificando os debates sobre uma arte desmaterializada e

que potencialmente vem atraindo a atenção, muitas vezes com resultados pouco mensuráveis. O professor estadunidense Larry Shiner (2001) faz um levantamento dessas questões ao classificar e avaliar projetos realizados nos anos 2000, nos Estados Unidos, com apoio financeiro público.

Essas formas de produção artística ganharam espaço junto às instituições culturais e de financiamento, pela sua capacidade de envolvimento do público, o que Shiner, aponta:

Projetos de arte baseados na comunidade, como "Cultura em Ação", recorrem a uma variedade de patrocinadores: principais financiamentos, patrocinadores corporativos, doadores individuais, doações de empresas em espécie e, é claro, doações federais para as artes, juntamente com conselhos estaduais e locais de artes. A concepção, localização e financiamento de projetos comunitários os torna "arte pública" em um sentido especial. Mas parte de sua intensa dedicação em unir arte e vida também pode ser encontrada em obras de arte que são "públicas" de uma maneira mais tradicional, ou seja, obras diretamente confiadas a órgãos governamentais. [...] o domínio do trabalho auto-contido para a estética do encontro também está sendo desafiado, não apenas por peças coloridas com materiais mistos que abordam diretamente o espectador, mas também por projetos para espaços públicos de artistas como Mary Miss ou Scott Burton, que juntando arte e artesanato buscam engajamento visual e provem lugares para sentar, reunir ou brincar. (2001, p. 297, grifos do autor)⁶⁰

Quando as instituições percebem a visibilidade obtida e a atração do público que essa nova forma da arte oferecia, passaram a privilegiar esses modelos e ofereceram financiamentos ou incentivos fiscais.

Nesse contexto, surgiram propostas para uma arte socialmente engajada em diversos aspectos, tanto pelo apoio de órgãos públicos ou privados quanto pelo envolvimento do espectador na construção da obra ou em trabalhos que mudam a dinâmica do espaço social.

60 "Community-based art projects such as "Culture in action" draw on a variety of funding sources: mainline foundations, corporate sponsors, individual givers, business donations in kind, and, of course, the National Endowment for the Arts, along with state and local art councils. The conception, location and funding of community based projects makes them "public art" in a special sense (Lacy 1995). But some of their intense dedication to bringing art and life together can also be found in may art works that are "public" in a more traditional way that is, works directly commissioned by government bodies. [...] the dominance of self-contained work for aesthetic encounter I also being challenged, not only by colorful mixed-media pieces that directly address the viewer but also by designs for public spaces by such artists as Mary Miss or Scott Burton, who join art and craft by seeking visual engagement and providing places to sit, gather, or play." (Tradução nossa)

Desse modo, os ideais modernos dos artistas autônomos e do trabalho autorreferencial foram substituídos por uma visão democrática da colaboração e de função social. Isso, conseqüentemente, vai alterar a visão de mundo para concepção da obra de arte.

Nesses casos, ocorre a valorização de propostas onde o público é convidado a interferir no trabalho artístico, bem como de obras que podem ser vivenciados no cotidiano. (SHINER, 2001)

Por outro lado, ao analisar essas questões, o consultor de arte estadunidense Tom Finkelpearl (2014) sugeriu a existência de três modos de participação nas obras de arte: sociais, ativistas e antagonistas.

Em práticas artísticas que derivam do modo de participação social, percebe-se a importância da construção de comunidades, em um contrato implícito, mesmo que temporariamente.

Pode-se destacar, nesse contexto, uma arte que atua enquanto contingência de propostas de solução para o momento presente, remediando a realidade. São práticas que não podem se estabelecer a partir da individualidade, pois são comprometidas com o coletivo e com as necessidades humanas.

São ações valorizadas pelo poder público como meio para atuar na comunidade em escalas simbólicas diversas, melhorando situações de exclusão social, degradação do meio ambiente, violência, entre outras. Nesses discursos e práticas, é comum o questionamento contra estruturas de dominação social.

Quando a arte assume um posicionamento ativista, percebe-se nela a possibilidade de mobilização ativa para afirmação da vida através da coordenação de ações orientadas politicamente ou ideologicamente em favor de grupos sociais determinados. Nesses casos, geralmente acontece uma aliança – temporária ou não – entre o artista e movimentos políticos de esquerda.

Através das ações decorrentes dessa aliança, são introduzidas novas formas de engajamento político no cotidiano, com o objetivo de promover superações efetivas, em um processo ativo de desconstrução e criação de novos territórios para as relações sociais.

Nessas propostas, não basta um envolvimento retórico, conceitual ou estético com questões ativistas, mas é buscado seu envolvimento com a realidade,

buscando alterá-la em algum grau a partir de suas práticas. Para tanto, são traçadas diversas estratégias de comunicação com o público, muitas vezes englobando ações consideradas como radicais pela sociedade.

O artista estadunidense Gregory Sholette (1999) destaca que a arte ativista costuma se estabelecer fora das instituições de arte, interrogando seus meios. Assim, o artista pode defender suas causas de modo mais aberto e menos elitista, aproximando-se da linguagem e das causas do povo.

Essas preocupações levam-no a assumir uma dimensão iminentemente pedagógica: “A arte ativista afirma um compromisso com as questões sociais reais, tipicamente distantes das preocupações circunscritas do mundo da arte”⁶¹ (SHOLETTE, 1999, p. 3). No entanto, como a arte está em constante transformação, conforme as ações de arte ativista foram se fortalecendo, criou-se um interesse das instituições por essa temática de criação.

Devido ao seu caráter de oposição, a arte ativista propõe-se a escrever uma outra história, não apenas criando outros capítulos na história da arte como também na história da humanidade, seja através de protestos em massa ou de ações que afetam o social sob uma perspectiva micro.

Por outro lado, ao se retomar a análise de Finkelpearl (2014), observa-se que a versão mais dura e conflituosa da arte participativa é denominada antagônica, especialmente, devido à crítica escrita por Claire Bishop (2012) em reação às proposições de Bourriaud (2008). Práticas antagonistas são consideradas aquelas que ocorrem quando há desobediência às normas socialmente estabelecidas, gerando relações conflituosas e evidenciando as diferenças entre as partes.

Entende-se o antagonismo como uma posição democrática, pois sem ele existiriam apenas consensos impostos. São ações que denunciam ou expõe o sistema abusivo que enfrentamos, convocando o expectador como cúmplice, possibilitando que ele tome uma atitude crítica perante esses fatos, mesmo sem propor soluções para esses problemas.

61 “Activist art asserts a commitment to actual social issues typically distant from the circumscribed concerns of the art world.” (Tradução nossa)

De acordo com o teórico argentino Ernesto Laclau e a cientista belga Chantal Mouffe, em livro publicado em meados dos anos de 1980, práticas hegemônicas foram contrapostas com antagonismos, evidenciando suas problemáticas.

Nesse sentido, entende-se que “O antagonismo, longe de ser uma relação objetiva, é uma relação em que os limites de toda objetividade são mostrados”⁶² (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 125), pois através dele existe uma lógica de impossibilidade de constituição plena da sociedade, evidenciando suas ausências, rupturas e limites.

Portanto, para os mesmo autores, a partir do antagonismo não existe a possibilidade da constituição plena de si mesmo, pois o ‘eu’ está em constante relação com outro, sendo que as diferenças que ele subverte em sua identidade penetram seus limites. Vale ressaltar que quanto mais diferenças são negadas e as relações são tidas de modo instável, conseqüentemente haverá mais antagonismos.

Por outro lado, segundo Finkelpearl (2004) a incompletude das identidades é evidenciada, pois é essa a característica que mantém o jogo aberto a uma reavaliação contínua.

Mesmo que em relação de desequilíbrio, múltiplas identidades são representadas, o que traduziria a democracia de modo mais completo, reconhecendo as limitações da representação artística.

Além disso, ainda sobre as relações entre os trabalhos mencionados, Finkelpearl (2014, p. 4) contrapõe: “Mas, embora as motivações nos três casos sejam bastante diferentes, assim como os meios, todos dependem da participação”, afinal, diferente das obras tradicionais, estas só estarão completas a partir das relações criadas na interação do público.

Desse modo, podemos refletir sobre os diferentes objetivos adotados em cada projeto, unidos pela esfera da colaboração e da participação, colocando em evidência a esfera das relações sociais, eles adotam diferentes estratégias de engajamento, que podem ser mais ou menos significativas em cada contexto, valorizando as particularidades de cada proposta.

62 “Antagonism, far from being an objective relation, is a relation wherein the limits of every objectivity are shown.” (Tradução nossa)

Ao longo dos subcapítulos 3.2, 3.3 e 3.4 foram elencadas práticas artísticas já realizadas na cidade de Curitiba – Paraná, que surgiram em consonância com as reflexões apresentadas nesta dissertação, sendo descritas como trabalhos que se aproximam dos processos de criação-ensino, com ênfase no corpo e na coletividade.

4.1.1 Algumas questões e as práticas de sensibilização do corpo: oficinas, coletivos e pedagogias da arte

A primeira etapa deste levantamento sobre as práticas artísticas locais, vinculadas ao ensino de arte, corresponde às oficinas propostas pelas artistas Denise Bandeira e Laura Miranda. Entre os anos de 1987 e 2004, a partir de suas poéticas pessoais, as artistas curitubanas Bandeira e Miranda propuseram oficinas de sensibilização do corpo e de criação poética que ganharam destaque em contexto local e, também, foram divulgadas em eventos na cidade de São Paulo (SP).

Portanto, foram abordagens que questionaram e criaram novas possibilidades de ensino dentro das instituições de arte, dialogando com artistas locais, discutindo sobre modos de criação e especialmente sobre as implicações do corpo dentro desse processo.

Muitas dessas ações podem ter sido concebidas a partir dos princípios de obras performáticas, segundo Melim (2008) ato do artista como ativador de outros atos (dos participantes), pode ser associado a noção de obra como proposição ou como instrução.

Assim, tem-se trabalhos elaborados de modo aberto, sendo constituídos a partir das interações entre os sujeitos participantes, especialmente quando elaborados na relação professor-aluno.

Em entrevista com as artistas, destaca-se uma abordagem sensório-perceptiva corporal baseada em fundamentos da educação somática, principalmente no trabalho do psicólogo estadunidense Peter A. Levine, criador do método de experiência somática (SE).

Levine (1999, p. 20-21) orienta, em sua proposição teórica, que para o participante ativo será necessário que: “Esteja atento a qualquer reação emocional que possa estar se expandindo interiormente, e fique atento ao modo como o seu corpo está experienciando essas emoções, sob a forma de sensações e pensamentos”.

Com base nesses estudos, entende-se que o corpo expressa aquilo que não pode ser dito e que está presente mais intimamente na consciência, por isso a atenção especial aos seus modos de estar e de se relacionar com o mundo. Esse reconhecimento pode ajudar na harmonia dos sentimentos por meio da da resignificação de sintomas traumáticos.

Articulando as interdependências entre corpo e mente, encontram-se feridas e caminhos para essa cicatrização, cabendo destacar que o cérebro é parte do corpo humano e os pensamentos passam pelas sensações que são vivenciadas e, também, são expressas corporalmente.

Levine (1999, p. 40) defende que: “A cura do trauma é um processo natural que pode ser acessado pela consciência interna do corpo”. Em vista disso, reafirma-se a importância de sensibilização corporal, entendendo-a como caminho para equilibrar as emoções.

Nessas reflexões sobre as propostas de experimentações artísticas relacionadas às situações traumáticas, observa-se que essas ações abrem possibilidades de capacitação do corpo, da mente e do sistema nervoso para processar eventos estressantes, sempre atuando de modo sensível, responsável e embasado para que as energias ruins possam ser liberadas.

Nas oficinas propostas e mediadas por Bandeira e Miranda, desloca-se a ideia de que a criação artística é centrada no intelecto e se coloca ênfase nas possibilidades de criação e significação corporificadas.

Desse modo, tem-se o corpo como mote para discussão e se analisa como sua estimulação leva a novos níveis de consciência e transforma os modos de percepção. Com a intenção de oferecer alguns subsídios sobre essas propostas, foram apresentados (Ver apêndice 1) os nomes das oficinas, breves descrições e resumos das suas metodologias.

Ao analisar o acontecimento dessas ações, observa-se que havia uma preocupação com a escolha de espaços alternativos de criação, que variou entre instituições de ensino, museus, escola de natação e até ateliês. Assim, amplificou-se o público que tinha acesso à arte, reconhecendo que existia várias perspectivas para criação e assumindo o potencial de cada espaço.

De acordo com Bandeira e Miranda (Ver apêndice 2), ao deslocar as práticas de ensino de arte, foi possível criar um trânsito entre saberes, que permitiu a amplificação do alcance da arte, caminhando em direção ao rompimento de suas estruturas hierárquicas.

Ao mesmo tempo, a oficina Retorno do Corpo (1987) foi realizada com alunos da Escola de Música e Belas-Artes do Paraná - EMBAP⁶³ - e encerrada com mostra de trabalhos dos participantes no Museu de Arte Contemporânea do Paraná - MAC-PR. As propostas das oficinas Trajeto e Fio (1987) reuniam performances, desenhos, vídeos e eram abertas para a comunidade. As performances foram apresentadas no Camarim Ensaios Bar, no MAC-PR e no Museu Alfredo Andersen (MAA), em Curitiba-PR e, na sequência, no Projeto Sessão Corrida do Centro Cultural Vergueiro – CCSP na cidade de São Paulo (SP).

No período seguinte, em meados dos anos de 1990, as artistas⁶⁴ elaboraram programas especificamente com alunos dos cursos de bacharelado em arte das duas instituições de ensino, Faculdade de Artes do Paraná - FAP⁶⁵ - e EMBAP. Essas discussões se tornam rizomáticas, pois influenciam os profissionais em formação e, conseqüentemente, o próprio sistema de arte local.

De acordo com as artistas, observa-se uma provável repercussão dessas práticas, colocando em perspectiva as ações que cada um desses sujeitos poderia gerar em sua atuação social, devido aos papéis profissionais para os quais estavam se preparando e, portanto, enquanto futuros professores e artistas e, também, em discussões junto às próprias instituições de arte quanto às metodologias de ensino de arte.

Bandeira e Miranda destacam:

63 Atual campus II Curitiba da UNESPAR.

64 Em parte desse período, ambas as artistas atuavam também como docentes, Laura Miranda foi professora da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP entre 1998 – 2000 e Denise Bandeira iniciou sua carreira no ensino superior em 1997 na Faculdade de Artes do Paraná – FAP.

65 Atual campus I Curitiba da UNESPAR.

A atualização de conteúdos artísticos e práticas de ensino, com reflexões e elaboração de um pensamento sobre o corpo, sobre performance e sobre processos de criação. Conteúdos que naquele período não eram regularmente ofertados em disciplinas do currículo das escolas de arte. (2021)

Essa postura transdisciplinar surge em consonância com as implicações da própria arte, pois advém de discussões da vida como um todo, não se adaptando facilmente ao ensino tradicional e resultando em práticas inéditas no contexto artístico e acadêmico local.

A abordagem adotada foi disruptiva, interrompeu os modos tradicionais de ensino de produção artística. Assim, novos olhares para os processos de criação e de ensino foram possíveis, combinando-os e engendrando questões sobre o corpo e sobre a ação em diversas práticas.

O desenho estava entre as linguagens de criação mais utilizadas nas oficinas, sendo muito conhecida entre os participantes, o que possibilitava, de antemão, familiaridade e identificação. No entanto, nesse contexto, a concepção dessa prática se torna mais abrangente, para Bandeira e Miranda:

O desenho é uma extensão do corpo. Relaciona corpo e espaço de diferentes formas e permite conexões com outras linguagens como a escrita, a performance, a instalação, o objeto, a fotografia e o audiovisual. É um pensamento contemporâneo ao considerar o desenho um fluxo de energia e que pode ser inscrito e registrado em diversas matérias e superfícies, por diferentes ações do corpo ou de outros objetos. (2021)

A ação de desenhar estava além de riscar o papel com lápis; era um processo que podia envolver materiais diversos e acontecer integrada outras linguagens da arte, expandindo os próprios limites do desenho. Entende-se que a inscrição de linhas e massas carregava a energia do sujeito, e a partir disso, exploravam-se as possibilidades e potências sensíveis dessas ações.

Outra perspectiva comum às ações de Bandeira e Miranda foi a ênfase no processo em detrimento do resultado. Mesmo que, em alguns casos, as experiências fossem tomadas como base para uma produção plástica, o resultado gráfico era elucidado a partir de percepções corporais, já que o corpo estava envolvido em todo o processo.

Ao escolher espaços provocadores para que as ações fossem executadas, enfatizava-se a relação corpo-ambiente. Os significados não foram apenas produzidos em um ambiente, mas pela interação que o sujeito construiu, cujo espaço confere estrutura para troca de informações e adaptabilidades entre as partes.

Conforme essas percepções eram aprofundadas, possibilitava-se a criação de novas metáforas que influenciavam a existência de ambos. O movimento podia ser considerado a matriz que alterava as relações interna ou externa do sistema corpo-ambiente, conferindo à estrutura e a organização necessárias para que os processos relacionais existissem, tornando possível a troca de informações entre esse corpo e o ambiente que o cercava.

Essas experiências e processos de criação passaram a ser concebidos do ponto de vista da arte, adotando transposições entre arte e ensino, até porque partiram da experiência de professoras que também são artistas.

Cabe destacar ainda a articulação que essas práticas assumem com questões advindas da virada educacional na arte, adotando pedagogias experimentais, multidisciplinares e colaborativas, que valorizam o potencial estético do ensino.

No entanto, para se compreender essas práticas no contexto nacional, nos anos 2000, segundo Mônica Gonçalves:

O primeiro passo, pra isso, é considerar a dita virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas no contexto brasileiro como um processo menos claro, que se dá lentamente e que responde a outras perspectivas e questões, portanto, menos emergente que o fenômeno internacional, mas não totalmente desvinculado das suas questões conformadoras. (2014, p. 154)

Vê-se então que as posturas de Bandeira e Miranda se destacam por estarem alinhadas com tendências internacionais, relocalizando-as a partir de uma perspectiva local, adotando motivos e características particulares que atualizaram as discussões de arte nesse contexto.

Além disso, foram abordadas percepções críticas e trabalhava-se com uma pesquisa em educação, a partir da imprevisibilidade de resultados e das incertezas, que são prerrogativas da arte.

Nesse sentido, nas propostas das oficinas mencionadas, os campos do saber entre educação e arte não podem ser entendidos como dissociados, pois eles se refletem e se constroem mutuamente.

A atividade “Meio Líquido” foi realizada coletivamente com alunos e professores, as ações eram planejadas para resgatar a sensibilidade corporal e coletiva durante a aula na piscina. A experiência consistia em práticas de flutuação, sensação de peso, movimentos com objetos e boias, escuta sensível do ambiente e do corpo, integração entre os participantes e proposições sensórias perceptivas sobre o corpo, o coletivo e o ambiente.

Durante a realização das atividades das oficinas, a documentação foi feita também pelos participantes, que utilizaram a fotografia analógica – que era mais popular no período e, também, com máquina de fotografia à prova d’água – como recurso para registro de vivências e processos.

No final da aula, os participantes aproveitavam o corpo molhado para fazer impressões da volumetria em papel. Depois esse resultado foi parte do trabalho de registro. Além disso, todos anotavam suas ideias, registros gráficos ou comentários em caderninhos, criando um conjunto de memórias sobre o processo e das experiências.



Figura 2: Oficina Meio Líquido
Fonte: Acervo das artistas

Observando o registro fotográfico de uma das atividades da oficina “Meio Líquido” (Ver figura 2), pode-se destacar o caráter experimental documentado da produção artística. A sobreposição das imagens remete ao modo como as memórias podem ser organizadas na mente humana, assim como a escolha do ambiente de piscina pode levar a um grande apelo sensorial do observador, expandindo os modos de percepção do ato artístico, da produção à fruição.

4.1.2 Aspectos artísticos e sociais da alteridade de sujeitos

A artista e professora Carla Vendrami Malucelli (1962-2009), nasceu em Ponta Grossa (PR) e, na juventude, transferiu-se para a cidade de Curitiba (PR) com o propósito de cursar o bacharelado em Pintura na EMBAP.

Em 1985, Vendrami mudou-se para Milão (Itália), para frequentar a *Accademia di Brera* e a *Casa Degli Artist*, como aluna e, posteriormente, colega de trabalho de Luciano Fabro⁶⁶. (VENDRAMI, 2007)

De acordo com o crítico de arte italiano Marco Meneguzzo, a qualidade das academias de arte depende muito da qualidade dos seus professores, tanto enquanto a produção artística como em relação aos métodos de trabalho. O artista e professor Luciano Fabro foi um destaque⁶⁷ a ser considerado nesse meio de arte, para Meneguzzo:

A “escola” de Fabro na Accademia foi uma espécie de “cenáculo”, ao qual os alunos de muitas gerações se orgulharam de pertencer, a ponto de quererem distinguir-se dos demais por uma espécie de orgulho de pertença, que trouxe resultados ideais notáveis, como o da “Casa dos artistas” na via Garibaldi 89/A, fundada juntamente com Jole de Sanna, Hidetoshi Nagasawa e outros em 1978 e, ao longo dos anos, tornou-se um local de produção de ideias entre artistas e alunos. (2013, p. 4, grifo do autor)

Participar da comunidade e das discussões propostas por Fabro foi marcante para a trajetória de Carla Vendrami e, principalmente, em relação à ampliação dos

66 Escultor, professor e teórico italiano relacionado com o movimento da Arte Povera.

67 “La “scuola” di Fabro in Accademia è stata una specie di “cenacolo”, cui gli studenti di molte generazioni sono stati fieri di appartenere, sino a volersi distinguere dagli altri per una sorta di orgoglio di appartenenza, che ha portato frutti ideali notevoli, come quello della “Casa degli artisti” di via Garibaldi 89/A, rifondata assieme a Jole de Sanna, a Hidetoshi Nagasawa e ad altri nel 1978, e diventata nel corso degli anni luogo di produzione di idee tra artisti e studenti.” (Tradução nossa)

seus conceitos de arte. A importância desse contato foi afirmada quando a artista decidiu prolongar sua permanência na Itália, mesmo após ter concluído seu curso.

Destaca-se que os conceitos discutidos durante sua experiência na Europa se refletiram em sua docência e produção artística, depois da sua volta à cidade de Curitiba (PR).

Meneguzzo (2013) compara o sentimento de pertencimento criado por Fabro em suas aulas com a obra *Habitat de Aachen*, uma instalação com estruturas aparentemente maciças, mas construídas por varas não tão densas e papéis justapostos, constituindo uma estrutura frágil e envolvente. Afinal, com a arte e a sensibilidade aguçada, muitos sentimentos que podem trazer a sensação de vulnerabilidade, ficariam expostos.

Nesse período, a artista oportunamente experienciou os modos de produção e discussão artística, especialmente sobre questões éticas da arte e também em relação aos modos operados pela própria arte para que o sujeito tome consciência de si e do mundo. Acerca dessas questões, Vendrami relata:

Lembro-me da seriedade nas reuniões na *Casa Degli Artist*, típico clima italiano, em que por mais que um dos participantes tenha maior experiência, todos são igualmente responsáveis pela construção de um pensamento, tem *autorevolezza*, como dizem. Como resultado das discussões com Fabro, um grupo de artistas lá residentes redige o *Manifesto Ético*, em 1985, no qual colocam a necessidade de renovação não somente da forma, mas da imaginação: “ético é o sentido das possibilidades” esta era uma posição pensada como alternativa à citação e ao pastiche considerados frutos de desempenho e de cinismo. (2009, p. 100, grifo da autora)

A coletividade era um sentimento amplamente explorado nesse contexto, criando uma relação horizontalizada entre os participantes do grupo, o que respeitava a velocidade de cada um, em função de um processo para a construção de conhecimentos conjunta.

De acordo com Vendrami (2004), a representação desse senso de responsabilidade social do artista e a potencialidade que a arte tem para construção um mundo melhor, são evidenciadas com o *Manifesto Ético*.

Em entrevista (Ver apêndice 3), o artista André Rigatti (2021), amigo e ex-aluno de Carla Vendrami afirma que a preocupação da professora com a arte era ética antes de ser estética. Isso não significa que os resultados formais não fossem

importantes, mas que deveriam existir como um elemento condutor de relações positivas entre as pessoas, entendendo que elas criam um mundo melhor.

Por consequência, suas produções adquiriram uma preocupação comunitária, propondo momentos de sociabilidade em torno da arte que envolveram principalmente públicos em situação de vulnerabilidade, para os quais foram criadas estratégias de promoção de acesso à arte, entendendo-a enquanto potência de transformação do real.

Nesse aspecto percebe-se a potência social na obra de Carla Vendrami, porque ela se propôs a buscar os problemas de cada contexto e lutar pela sua superação. Assim, suas ações artísticas eram socialmente conscientes e aproximam o público dessas discussões.

Em texto para o catálogo da artista, o pesquisador italiano Roberto Pinto (2010, n/p, grifo do autor) discorre sobre as obras de Carla Vendrami e destaca que “não somente é ‘permitida’ a participação de quem visita à mostra, mas também a troca com os participantes da mostra (os artistas e o expectador) se torna *conditio sine qua non* para elas existirem e para serem pensadas”.

Vendrami criou objetos pensando-os como extensão de seu próprio corpo e os utilizou de modo intencional como ativadores da relação entre artista, obra e público. Essas percepções se relacionam ao conceito de alteridade, amplamente explorado pela artista em sua produção acadêmica, tais como o reconhecimento e a importância das diferenças entre o eu e o outro o que foi essencial para a constituição do seu trabalho.

Cabe destacar a importância dessas encolhas individuais, percebendo como os lugares foram ocupados pela artista, passando por escolas e centros sociais até presídios. Ao participar de um processo de mudança constante, entende-se que, do mesmo modo que o outro é diferente, essa diferença é elaborada a partir de diferentes perspectivas para cada um.

O filósofo francês Emmanuel Lévinas, um dos principais teóricos, cujo trabalho foi utilizado pela artista para fundamentar o conceito de alteridade, afirma em sua tese central que: “Salvo para outrem. Nossa relação com ele consiste certamente em querer compreendê-lo, mas essa relação excede a compreensão” (LÉVINAS, 1997, p. 28).

Nesse sentido, a relação com o próximo foi tomada a partir da busca por desvendá-lo, embora se reconheça a impossibilidade de vivenciar a mesma perspectiva do outro.

Ainda assim, quanto mais aprofundados se tornarem os diálogos estabelecidos entre os sujeitos, tanto a composição de contextos e significados se torna mais profícua quanto a relação de alteridade se torna mais próxima.

Desse modo, são as diferenças que configuram as individualidades, quando construídas a partir do outro, por isso a importância de percebê-lo efetivamente. Essas percepções tornam ainda mais efetivas as ações que visam provocar relações e assim, possibilitar a troca de experiências.

No entanto, a artista alega não esquecer de si mesma para compreender o outro e que esse processo contribui para romper a totalização do seu ser: “Em outras palavras, não destruir o eu do outro para que dele prevaleça o que em mim penso que seja eu, mas deixar que o eu do outro me mostre o que em mim há de possibilidade de outros eus”. (VENDRAMI, 2009, p. 95)

Por esse caminho, as diferenças produzidas no encontro com o outro ampliam a perspectiva e produzem novas formas de subjetivação do sujeito, o que pode desestabilizá-lo.

Por isso, trata-se de um processo traumático e que toca as fragilidades que constituem cada um. A criação de significados acontece quando há abertura do ser para se aproximar do outro e de acordo com Lévinas (1997, p. 33): “O encontro com outrem consiste no fato de que, apesar da extensão da minha dominação sobre ele e de sua submissão, não o possuo”.

Não há como dominar aquilo que o outro é, se isso estiver entre os objetivos da ação, ela estará se distanciando do conceito de alteridade. Mas se acontecer ao contrário, quando há a aproximação da compreensão de quem é o outro, caminha-se em direção ao surgimento de afetos.

Como ponto de partida para o desenvolvimento da alteridade no meio social, um dos locais que Carla Vendrami encontrou foi a docência, reconhecendo a academia e a escola enquanto espaços de troca e de heterogeneidade, onde é possível dar voz a sujeitos advindos de realidades diversas.

O projeto Amarelo I foi um dos projetos mais icônicos da carreira artística de Carla Vendrami (Figura 2) e surgiu como um resultado de oficinas realizadas com crianças e jovens do “Projeto Formando cidadão” em parceria com a Fundação de Ação Social (FAS) e com os Núcleos Regionais da Fundação Cultural de Curitiba, com o objetivo de construir vínculos sociais por meio da Arte.



Figura 3: Carla Vendrami, Projeto Amarelo I

Fonte: <<http://www.artepg.com.br/2014/11/artista-carla-vendrami-tera-obra-no.html>>.

O Projeto Amarelo foi concebido para ser realizado em três ações, no entanto, devido à morte prematura da artista, apenas a primeira parte foi realizada. Uma instalação foi produzida a partir de desenhos realizados por crianças, formando uma estrutura geométrica com retângulos nas cores branco, cinza e amarelo, montados sobre uma grade amarela, para ser exposta na rua da cidadania de Curitiba (PR).

Os encontros com as crianças assistidas pelas FAS foram conduzidos por Carla Vendrami e com ludicidade, buscando uma aproximação com universos que

constituíam cada uma daquelas infâncias. Nesse sentido, a arte foi entendida como um desdobramento das relações humanas, além das dimensões estéticas e como um acontecimento fora das instituições.

Nesse projeto, o desenho foi utilizado como meio para a construção de diálogos sobre a realidade dessas crianças, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade, dando voz e reconhecendo-as enquanto cidadãs. De modo crítico e consciente, foi permitido que fossem reconstituídas histórias, condições sociais e presenças.

De acordo com Rigatti, além de ter sido criado a partir do conceito de alteridade e de utilizar a arte como instrumento formador e agenciador de grupos, nesse trabalho, destaca-se a preocupação de Vendrami enquanto professora. Desse modo, sua produção artística e sua atuação docente se espelhavam.

A produção artística foi constituída como um processo educativo, por meio da reunião entre pessoas e realidades, com a justaposição entre os processos de criação e ensino, aproximando a poética da sala de aula e uma dimensão social para a criação de arte.

Tanto a produção quanto a reflexão sobre os trabalhos, a montagem e a exposição, foram percebidos enquanto momentos de troca de experiência, para a aprendizagem conjunta. Assim, não somente a artista estava lá para compartilhar seu conhecimento como também foram reconhecidas as bagagens trazidas pelas crianças e as aprendizagens que eles construíram juntos.

De acordo com Rigatti (2021), ao se intensificarem preocupações em realizar um fazer artístico que envolve o outro, fazendo emergir outras realidades diferentes para o artista, criam-se novos embates sociais e que desencadaram um processo de autodescoberta, tanto do eu quanto do outro.

Nesse sentido, Vendrami validou a criação artística infantil, compartilhando a autoria dessa produção e, portanto, ocorreu uma ruptura de hierarquias entre artista/público e adulto/criança, aproximando os participantes das discussões artísticas.

Rigatti (2021) observa que, além de ter sido criado a partir do conceito de alteridade e de utilizar a arte como instrumento formador e agenciador de grupos, esse trabalho também se destaca a preocupação de Vendrami enquanto professora.

Desse modo, sua produção artística e sua atuação docente se espelharam. Por um lado, a produção artística foi constituída como um processo educativo, pela reunião entre pessoas e realidades, com a justaposição entre os processos de criação e ensino, aproximando a poética da sala de aula à uma dimensão social para a criação de arte.

Nesse caso, havia um modo similar de criação nos projetos que a artista vinha desenvolvendo, como o *Progetto Casina*⁶⁸, realizado na Itália. O grupo escolhido para aplicar esse projeto era excluído socialmente, tanto devido a sua condição socioeconômica, quanto a faixa etária.

De acordo com texto publicado para a exposição no Centro Ricerca de Arte Contemporânea (CRAC) em 2007, as *Casinas* são espaços de conexão, tendo como objetivo repensar a prisão em relação ao ambiente externo e criar uma dimensão comunitária que respeite as singularidades e seja livre de esquemas estabelecidos previamente:

A possibilidade de os indivíduos se perceberem imediatamente, através da visibilidade, como parte integrante e efetiva de um grupo pode desencadear e manter viva uma dimensão positiva do projeto, que se move livremente dos proponentes das oficinas aos participantes. (2007, p. 03)⁶⁹

A partir de tais características, percebe-se a importância do trabalho em grupo, que integra os participantes e propositores sem distinção hierárquica, unindo-os por objetivos que procuram um bem-estar e a construção de subjetividades.

No entanto, vale observar que o resultado dessas práticas é um produto final, que acaba diluindo as experiências em um objeto estético. A experiência não é contemplada pelo observador da obra, mas apenas por aqueles que participaram de sua concepção. Talvez essa escolha seja resultado de uma exigência social, mesmo que subconsciente à artista. Ou ainda, de sua formação focada no objeto.

68 Projeto iniciado em 1991 permanecendo atuante até hoje, desenvolvido entre Carla Vendrami, Silvia Truppi e Antonella Ortelli, entre outros colaboradores. Dentre as primeiras ações, as artistas foram ao presídio feminino de *San Vittore*, em Milão, onde buscaram criar conexões com as mulheres que lá estavam a partir da arte. Elas trabalhavam de modo voluntário e não vinculado a qualquer outra instituição, por isso tinham mais liberdade para criar um espaço mais acolhedor, com princípios comunitários e flexíveis.

69 “La possibilità per i singoli di percepirsi immediatamente, attraverso la visibilità, come parte integrante e fattiva di un gruppo potrà innescare e mantenere viva una positiva dimensione progettuale, che si sposti liberamente dai responsabili del laboratorio ai partecipanti.” (Tradução nossa)

Mas fato é que essas alternativas podem ser utilizadas como caminho para nossa prática pedagógica, pois a maior parte das escolas também têm essa ênfase no resultado, sendo que se pode levar algum tempo para que a comunidade escolar entenda as propostas baseadas na arte contemporânea e na participação.

4.1.3 Do engajamento no espaço público às questões da sociabilidade

Newton Goto é um artista, ativista social, pesquisador, curador e produtor da cidade de Curitiba. Desde 1991, ao voltar sua formação para área de artes, sua atuação se distribui em diversas áreas artísticas, destacando-se o interesse pela criação de diálogos com a sociedade e pela reflexão sobre os modos de constituição do espaço urbano.

A atuação propositiva do artista em relação ao contexto social ganhou bastante relevância na atual conjuntura. Além disso, Goto acumulou um arquivo documental, para o qual concebe e cataloga ações alternativas do campo, tais como as que acontecem em espaços alternativos ou abertos à participação do público.

De acordo com o próprio artista, em vídeo produzido para divulgação digital⁷⁰, essas ações podem ser efêmeras, mas devido a um potencial transformador, criam conhecimentos novos e, depois que são integradas ao acervo, criam memórias.

Esses acontecimentos transcorrem em um contexto local, a partir de necessidades específicas, mas podem vir a ser um ponto de ativação para novas ações. (GOTO, 2005)

Uma conquista, destacada em entrevista pela artista e professora brasileira Tânia Bittencourt Bloomfield (2021)⁷¹, em relação às reivindicações políticas públicas abraçadas por Goto e, nesse caso, com o empenho de um grupo de artistas e especialmente em parceria com Ana Gonzalez, artista e funcionária da Fundação Cultural de Curitiba, resultou na formulação de um programa de fomento à produção artística pela FCC.

⁷⁰ O artista foi entrevistado, em 2017, pela a agência privada Interarts, um jornal online de repercussão internacional, que desenvolve uma programação de apoio às políticas de cultura, cujas notícias são veiculadas no canal de YouTube *Interarts Video*, disponíveis através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvAQjtIlgUK8>>.

⁷¹ Pergunta utilizada para entrevista disponível no apêndice 4.

O programa Bolsa Produção para Artes Visuais, teve sua primeira edição em 2005 e resultou em avanços para o cenário local, com apoio à produção de artistas e divulgação dessa produção, ainda que os últimos anos tenham sido difíceis, pela falta de verba e as mudanças de gestão. Vale ressaltar ainda que Goto também tem atuado nas esferas estadual e federal de políticas públicas para área de cultura.

Outras frentes de ação do artista estão na discussão do regime das águas e da proteção ambiental da vegetação nativa da região metropolitana de Curitiba (PR), experiências que se desdobram em diversos trabalhos e ações: *Jardinagem Territorialidade*, *Guaíba de Todos os Santos*, *Rios Marginais* e *Transborda Jardim*.

Além disso, nesse debate político-cultural, Bloomfield (2021) confirma que Goto costuma trazer as injunções do poder público, frente aos direitos e ao ativismo do artista/cidadão/habitante. Em entrevista,⁷² Goto afirma que:

A crise planetária causada pela humanidade alcançou um estágio radical, beirando várias perspectivas de colapso social e ecológico. Crises de ordem ética, humanitária, filosófica, política, espiritual. Crises locais, regionais, nacionais, continentais, globais, questões por vezes isoladas e singulares, entretanto constantemente interconectadas. A necessidade de engajamento individual e coletivo na busca de transformação desse panorama é evidente. Penso que o artista visual também tem algo a contribuir na construção de um imaginário e de uma prática que possam assinalar melhores perspectivas existenciais para a humanidade e o planeta. (2021)

Em alguns desses casos, aconteceram desdobramentos administrativos e, também, judiciais em processos do município de Curitiba contra essas manifestações⁷³ de caráter sócio/cultural/político/ambiental/artística, incluindo-se multas e penalidades civis. Essas interposições demonstram a falta de entendimento do poder público em relação às demandas artísticas e às causas ambientais.

72 Pergunta utilizada para entrevista disponível no apêndice 4.

73 Durante um trâmite legal que ainda está em processo, a Secretaria Municipal de Urbanismo de Curitiba multou Newton Goto alegando obstrução de vias públicas, falta de manutenção e lixeira fora do padrão. No entanto, Goto está entrando com recurso alegando que há contradição em relação as demais leis que regem o município, que as vias públicas são de responsabilidade do estado, que os pedestres não estão tendo sua passagem obstruída, que o jardim está de acordo com a Lei da Agricultura Urbana de Curitiba e que o modelo utilizado de lixeira é comum no bairro. A partir disso o artista coletou depoimentos de 21 pessoas foram convidadas para conhecer a obra "Transborda Jardim" e apresentaram textos em sua defesa.



Figura 4: Transborda Jardim

Fonte: <<https://newtongoto.wordpress.com/transborda-jardim/>>

Goto (2005) também defendeu a capacidade do artista em instaurar circuitos de arte ou de produzir trabalhos a partir da participação, considerando essas atitudes como gestos políticos e autodependentes da existência dos próprios artistas.

Esses atos de ocupar espaços seriam um posicionamento político e, para Goto (2005), capazes de transformar os modos de urbanização da cidade, engajados com os ideais que se pretende construir.

Por outro lado, ao se tratar do ambiente urbano, das condições de mobilidade e do direito de ocupar esses espaços, de acordo com a arquiteta brasileira Isadora Panachão:

Dessa forma, conclui-se que o direito básico de ir e vir é essencial para o exercício de tais práticas revolucionárias e ignorar a existência de desigualdades que restringem o usufruto dessa liberdade por aqueles que mais anseiam ser ouvidos sobre representatividade no espaço público é

novamente limitar o poder de transformação apenas àqueles que já desfrutaram do privilégio de serem considerados cidadãos plenos. (2019, p.172)

Assim, no cenário citadino, as ruas passam a ser vistas como algo além de um ambiente de passagem e essa ocupação implica no desfrute da cidadania, de uma maior qualidade de vida e de direitos mais igualitários.

Desse modo, para que a cidade seja ocupada por todos será essencial que ocorram avanços em políticas públicas sobre segurança, educação e conscientização em relação aos preconceitos coletivos.

A mobilidade no espaço urbano não é igualitária, isso fica explícito em relação à falta de adaptação dos espaços para cadeirantes e, também, essa questão pode ser analisada do ponto de vista da discriminação das minorias sociais e da precariedade do transporte e da moradia.

Em entrevista, Goto (2017) afirmou que a mobilidade deve ser vista de modo integrado com outras questões da cidade, na busca por melhores soluções para o problema urbano. Nesse sentido, busca-se explorar o potencial revolucionário do espaço público, politizando-o.

Nesse contexto, vale mencionar ainda os trabalhos de Goto com hortas comunitárias, que integram a população em um trabalho para o bem comum. Como a “Horta do Jacu”, as ações no “Parque Bom Retiro”, a “Escadaria Comestível das Mercês”, a “Horta Comunitária de Calçada Cristo Rei”, o “Multirão na Aldeia Tupã Nhe’é Kretã”, a “Horta Labirinto e o Parque Gomm”, a “Horta Comunitária do Jardim Meliani” e a “Horta do Jardim Bela Vista”. Podem ser mencionados ainda os projetos: Rios marginais, Guaíba de Todos os Santos, Jardim imaginário, Cidade vazia, Descartógrafos, Projeto Superagui.⁷⁴

Tratam-se de ações afirmativas de prática cidadã, reivindicando interesses que muitas vezes se contrapõe a lógica capitalista. Se estabelecem enquanto atos artísticos e políticos, onde Goto é colaborador, buscando a promoção de bem-estar, sustentabilidade, lazer, sociabilidade e trocas alimentares e de conhecimentos.

Nesta condição, a arte oferece estratégias para a ocupação do meio urbano e o conhecimento das suas problemáticas. Trata-se de um processo de

⁷⁴ Essas ações são descritas individualmente no site do artista: <<https://newtongoto.wordpress.com/hortas-urbanas/>>.

reconhecimento e apropriação do espaço público, com a descoberta de novos significados para o uso cotidiano. Cabe aos processos artísticos desestabilizar as noções de público e privado, conectando saberes que já existiam com novas percepções.

No entanto, observa-se uma diferença entre arte política e arte de protesto, mas se destaca o papel da arte e das políticas culturais, reconhecendo os poderes sustentados por essas manifestações e, também, quanto ao vigor dessas relações culturais, conforme afirma Goto (2005, p. 2): “Da arte política à política para as artes, há um vasto campo de realidades”.

Bloomfield (2021), a partir da sua experiência sobre as práticas contemporâneas da arte na cidade⁷⁵, destacou que Goto já abordou em muitos dos seus trabalhos, relações de poder e de disputa entre o espaço construído e meio ambiente, questionando e defendendo modos democráticos para a ocupação urbana.

Em um contexto histórico, tais preocupações tangenciam as práticas do grupo Internacional Situacionista, criado em 1957, pelo artista e ativista político francês Guy Debord. Um movimento crítico em relação à sociedade de consumo e que vislumbrava a aproximação entre arte, vida, política e cidade. Entre as ações desses artistas destaca-se a psicogeografia, uma prática que defendia o caminhar e o registro do percurso de forma sistemática e subjetiva.

Um modo crítico de se apropriar das cidades, reinterpretando-as a partir das experiências vivenciadas e segundo Debord (1960, n. p.): “Suas experiências se propõem, no mínimo, a realizar uma revolução do comportamento e um urbanismo unitário dinâmico, susceptível de se estender para todo o planeta; e de se propagar, em seguida, para todos os planetas habitáveis.”

Ainda que essas ações do artista Goto tenham caráter local, buscam uma expansão e um público maior. Percebe-se também nesse movimento uma tendência de concepção do espaço a partir das relações do local, que promove ações de caráter participativo.

75 BLOOMFIELD, Tânia. O espaço urbano vivido, percorrido e produzido por práticas artísticas contemporâneas, na Cidade de Curitiba. 301 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2012.

Ao mesmo tempo, Goto (2010, p. 1) enfatiza: “Pensamos o território da cidade como uma geografia de construção coletiva” e, para tanto, propôs uma reconstrução dos mapas, envolvendo os moradores de cada região, em um movimento de valorização de seus olhares e histórias de vida.

Essa proposta surgiu de incursões pela cidade e de conversas com moradores, com os objetivos tanto de uma *recartografia* quanto para que essas ações se propagassem.

Pode-se crer que são experiências contra o fluxo hegemônico, exercícios de liberdade, perambulações indisciplinadas pautadas em uma percepção crítica do espaço. Assim, Goto experimenta a cidade para além do seu caráter estético, busca um sentido para essa realidade ao aproximá-la de seus ideais:

A arte de trazer à tona uma realidade de vida até então descartografada, como se não existisse. A arte de percorrer um território de homens invisíveis, vilas invisíveis, memórias invisíveis, cidades invisíveis, e ainda assim de vida pulsante, com a qual os descartógrafos querem continuar dialogando. (2010, p. 14)

Essas experiências coletivas abrem possibilidades artísticas e de potencial democrático, ao aproximarem-se de grupos excluídos socialmente ou ignorados pelo Estado. Assim, parte-se dos problemas encontrados, transformando-os pelas estratégias de resolução da arte.

Há uma diluição de fronteiras entre artista e público, revelada nessa proposta e que segundo o próprio artista se desdobra segundo os pressupostos de Joseph Beuys e Hélio Oiticica ou sob os argumentos já defendidos pelo crítico de arte Frederico Morais.

Nesse contexto, destacam-se as ações de performance e manifestos do EPA! – Expansão Pública do Artista – um organismo de política cultural autogerido que se materializa em diversos acontecimentos, exercitando a articulação com a produção de outros artistas e a criação de comunidades.

Esses agenciamentos ocorreram a partir de táticas diversas, como editais de financiamento público, que divulgaram, artistas, contextos, circuitos, e ações historicamente fundadoras de desdobramentos que nos alcançam até o momento

em que se encontra a arte contemporânea, chegando a ter desdobramentos em caráter nacional. (BLOOMFIELD, 2021)

A artista, também, comenta que as produções do artista podem ser compreendidas como uma confluência entre as questões de arte e da ética, representando um modo coerente de se estar no mundo, pois não há separação entre seu propósito de vida e suas produções teóricas e/ou artísticas.

Por isso, destaca-se o papel da consciência social na produção artística, deslocando subjetividades egocentradas, levando a percepções mais amplas sobre as possibilidades de transformações que a arte pode propor e aproximando seus diálogos da sociedade. Questionado sobre a característica ativista em seus trabalhos, Goto elucida:

O termo ativismo pode ser também apropriado por ações conservadoras e reacionárias. Ativismo refere-se a um conjunto de ações que visam incidir na transformação social, entretanto há ativismos emancipatórios e ativismos reacionários. O ativismo jurídico da Lava-jato mostrou-se evidentemente reacionário, assim como o ativismo armamentista. Há a necessidade de a arte estar engajada no ativismo emancipatório, com a proposição de ações ou participando de movimentos ativistas que promovam justiça social, liberdade de expressão, diversidade cultural e identitária, consciência ecológica, autonomia de ação. (BLOOMFIELD, 2021)

O ativismo tem por característica propor argumentações e ações que mobilizem grupos em prol de transformações. Ao destacar duas classificações dentro dessa postura Goto alertou para tendências antidemocráticas, que buscam retornar às condições anteriores, entendidas enquanto reacionárias, especialmente ligadas às classes dominantes, sendo uma estratégia que deve ser evitada, devido a seu potencial de manipulação.

Pelo contrário, enquanto artista, Goto propõe ações ativistas emancipatórias, por meio da inclusão de diversos pontos de vista, colocando foco nas classes e questões que estão desassistidas.

Com isso, propõe-se processos de empoderamento, dando voz e possibilitando uma postura crítica aos envolvidos, assim, privilegiam-se perspectivas locais.

4.2 EXPERIÊNCIA EM ARTE COMO CONHECIMENTO

O trabalho em arte envolve processos de experimentação e fruição associados à experiência artística e nem sempre acontecem linearmente, pois o artista é inventor de seu processo, estando sujeito ao acaso e a errância.

Por essa via, quando a arte explora o sensível e se aproxima das experiências estéticas consideradas intelectuais, o conhecimento é construído a partir de reflexões sobre a realidade. Quando não o for, sua validade é mais facilmente questionada.

Essa posição acentua a vitalidade, pois proporciona troca ativas com o mundo e promete uma percepção aguçada da realidade. Assim, a arte se torna canal para revelar modos particulares de interpretação do mundo, cuja criação pode direcionada para a aprendizagem e para significação das ações, abrindo espaço para uma abordagem estética da ação cognitiva.

No entanto, a produção em arte contemporânea questiona regras, acontece de maneira não linear, com objetivos que podem se alterar durante o percurso ou ainda, sem hipóteses claras. Assumir esses padrões em sala de aula significa, muitas vezes, promover a indisciplina.

Isto não significa um processo desordenado ou uma turma que não se envolve com as proposições, mas sim estudantes com senso crítico, capazes de propor soluções e aulas com estruturas diferentes do tradicional, seguindo as especificidades de cada proposta.

Neste estudo em andamento, o jogo é considerado como possibilidade criativa de momentos nos quais a produção estética acontece em sintonia com o desenvolvimento de interesses dos participantes, valorizando as vivências durante o processo.

Percebe-se que muitas das práticas colaborativas podem conter uma potência sensibilizadora, com o convite ao público ou quando desenvolvidas por práticas coletivas.

Além disso, a diversidade dessas ações pode oferecer caminhos para a corporificação dos sentidos, ampliação das formas de percepção e potencialização dos significados.

Esses processos podem ampliar os modos de percepção coletiva, socializar o contato entre os participantes pelo trabalho artístico e gerar novas experiências de vida. Colabora-se assim com a educação dos sentidos, pois o trabalho artístico se constitui com uma variedade de processos e de possibilidades para as experiências.

Nessa direção, o papel do artista e do educador não ficariam restritos a produção de objetos artísticos ou pedagógicos, o que pode ampliar essa acepção da criação como objeto social.

Logo, quando os artistas e professores propõem obras que produzem experiências, tornam possíveis processos experimentais, cada vez mais urgentes à vida cotidiana. Assim, o educador será capaz de instigar ações que promovam o desenvolvimento de conhecimentos sensíveis a partir de experiências de criação, experimentação e pesquisa.

Ao relacionar a produção em arte e ensino, a pesquisadora brasileira Jociele Lampert afirma:

Neste sentido, a prática de estúdio gera persistência, capacidade espacial, expressividade, capacidade de observação e reflexão e propensão para pensar além do que é concreto ou real. Surge articulação com o desenvolvimento da subjetividade ao passo da tessitura do estudo de materiais e técnicas (tidas como ferramentas). Em articulação pensa-se o espaço da sala de aula como gerador similar ao estúdio, em consonância com possibilidades para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais. (2016, p. 98)

No entanto, ensinar possibilidades de criação e fruição artística, exige do professor uma experiência como a poética de si mesmo. É válido ressaltar que a produção artística acontece sobre as bases da pesquisa, especialmente em contexto acadêmico. A professora brasileira Sandra Rey (2002) avalia que o artista concebe seu fazer como *práxis*, ao integrar a dimensão teórica e a produção de conhecimento com a prática no ateliê.

Ademais, o professor, ao assumir o papel de artista, incorpora essas ações no processo educativo e na criação em sua sala de aula, possibilitando uma vivência microutópica e o engajamento desses estudantes entre a ação artística e a vida cotidiana.

Nesse caso, a produção da arte não representa o mundo, mas procura transformá-lo em um movimento que se direciona às relações humanas. Entender arte como conhecimento é reconhecer a validade das experiências produzidas pelo sensível, conforme Cauquelin analisa:

Para que eu tome consciência de que se trata aqui de um projeto, de que essa paisagem é construída por sua definição, é preciso que algo se manque, que algo deixe de ser evidente, que, de repente, uma perturbação se produza: "Ah!, mas não é tudo aquilo que eu pensava! O amarelo não tem o tom que eu esperava, o mar não é tão azul quanto deveria ser..."!
(2007, p. 104, grifo da autora)

As sensações estéticas podem afetar os indivíduos em diferentes graus, seja tanto em relação a suas percepções corporais como também intelectuais, desestabilizando e reequilibrando estruturas a partir da apresentação de novas perspectivas.

O processo educativo, em sintonia com as potencialidades da arte, resulta em possibilidades de aprendizagem e de trocas que, de certa maneira, vão contribuir para a experiência relacional dos participantes. Em consonância com essas afirmações, Helguera propõe a abertura das fronteiras da pedagogia a partir de sua aproximação com o campo da arte:

A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (2011, p. 12)

Nessa condição, para a atuação como formadores de professores de arte, abrem-se infinitas possibilidades educacionais possíveis por meio da arte, reconhecendo as influências da criação artística na educação, a importância dos conhecimentos produzidos pela coletividade da sala de aula, assim como a validade dos saberes construídos com a experimentação sensível.

Ainda, a valorização dos saberes da experiência tem sido uma alternativa para aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, já que se apontam caminhos para a atuação dos futuros professores a partir dessa

experiência socializada e compartilhada, bem como uma articulação entre teoria e prática.

Para que essa aspiração seja possível e articulada com os ideais da formação, procura-se compreender como a postura de pesquisador pode contribuir com a prática de arte e com a docência.

4.2.1 Pesquisa e educação em arte: Criação-Ensino

As transformações sociais e as incertezas da vida contemporânea desafiam a escola e a universidade a se reinventarem e se adequar às necessidades dos educandos, exigindo ações flexíveis e criativas do professor. No contexto atual, existe uma multiplicidade de perfis vislumbrados durante a formação em um curso de licenciatura e se destaca o papel do professor-pesquisador.

As articulações entre ensino e pesquisa na formação de professores são recorrentes e têm sido expressas pelos documentos de formação promulgados nas últimas décadas⁷⁶, representando as possibilidades de desenvolvimento da docência a partir da avaliação e da reflexão sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante reafirmar que a formação inicial docente envolva a capacitação em pesquisa, com rigor científico, fundamentação teórica, conhecimento de metodologias de campo para diagnóstico de problemas e, por fim, condições de análise dos resultados.

Portanto, foi preciso analisar quais seriam as bases necessárias para o desenvolvimento dessas práticas e a natureza dos conhecimentos produzidos, considerando várias possibilidades de ensino e pesquisa de modo a valorizar a ação do professor.

⁷⁶ Em 2000, o papel da pesquisa na formação de professores foi motivo de uma mesa-redonda na Universidade Federal de Goiás, cuja síntese se encontra no livro organizado pela professora Marli André e que teve como resultado uma cartografia preliminar do conceito de pesquisa no campo pedagógico.

A pesquisa se torna um meio para que o professor encontre seu caminho de emancipação, capaz de provocar transformações sociais e de promover uma educação de qualidade.

De modo correlato, pensando a formação específica do professor de arte, destaca-se a importância da pesquisa para produção artística, analisando quando o trabalho se transforma em pesquisa e pensamento científico.

Reforça-se a noção de que a criação artística contemporânea acontece a partir do movimento, rompendo e desestabilizando as estruturas das instituições, tais como museus e escolas e, portanto, pode ser caracterizada pela troca de experiências em fluxo contínuo. São pesquisas que valorizam processos de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos a partir da experimentação e da troca relacional.

A partir dessas considerações, percebe-se a importância da pesquisa tanto para formação do professor quanto do artista. Desse modo, compõe-se o trinômio do professor-artista-pesquisador, concebendo um modo de existir docente aliado às necessidades contemporâneas. Ainda, nessa direção, a pesquisadora brasileira Icleia Borsa Cattani refletiu sobre essa integração profissional:

Mas enquanto o artista, que trabalha unicamente em seu atelier, tem a liberdade e o direito de recusar toda e qualquer metodologia e sistematização de ideias, sobretudo em sua forma verbal e/ou escrita, o pesquisador em artes plásticas, ligado em geral a instituições de ensino e/ou pesquisa, tem um compromisso com a produção do saber e o efeito multiplicador de suas reflexões. Este último optou por desempenhar dois papéis, simultaneamente, artista e professor/pesquisador. (2002, p. 40)

Portanto, entende-se que a formação docente ganha mais complexidade, ao implicar em um profissional que atue simultaneamente como professor, artista e pesquisador. Assim, o docente se torna mais consciente da amplitude de suas funções, podendo considerar as dimensões sociais e políticas da arte, da pesquisa e da educação, entendendo-as como possibilidade de geração de deslocamentos, de trânsitos e de fluxos.

Essas propostas de pesquisa voltadas para arte, para Cattani (2002, p. 40), podem ser resumidas: “Em arte, mais do que as hipóteses, o que conta em termos metodológicos são os objetivos”, pois o objeto é construído no decorrer da pesquisa,

sendo esse percurso investigativo constituído por incertezas. Podemos entender as pesquisas em educação de modo correlato, pois as especificidades de cada ação podem alterar muito os resultados.

Vale ressaltar ainda que a formação desse professor deve tanto combinar as infinitas possibilidades educacionais da arte, reconhecendo as influências da criação na educação, a importância dos conhecimentos produzidos na coletividade da sala de aula, quanto ter ciência da validade dos saberes construídos com a experimentação sensível.

Ainda e por isso, trata-se de compreender que o trabalho em arte envolve processos de experimentação e fruição associados à experiência artística que nem sempre acontecem linearmente, pois o artista é inventor de seu processo, estando sujeito ao acaso e à errância.

O que diverge daquilo que é socialmente compreendido como conhecimento acadêmico, nesse sentido, quando o artista participa do ambiente da escola, muitas vezes vai precisar desconstruir os antigos métodos e reconstruir novas possibilidades de aprendizagem, baseadas nas especificidades da arte.

Assim, o professor-artista será capaz de instigar ações que promovam a construção de conhecimento a partir de experiências de criação, experimentação sensível e pesquisa.

No entanto, para ensinar as possibilidades de criação, é preciso que o professor tenha suas próprias experiências poéticas. Ainda, um problema comum entre professores de arte tem sido a falta de tempo ou de recursos que não possibilitam a criação pessoal, nesse sentido a concepção de professor-artista-pesquisador será um importante caminho, pois a sala de aula pode se tornar meio de pesquisa, criação e ensino.

Quando a formação desse profissional engloba as possibilidades e formas de engajamento social e participação, possibilita que a prática de ensino se constitua como um ato intencionalmente artístico. Essas propostas nomeamos como criação-ensino.

Por isso, se faz tão importante, conhecer as práticas artísticas baseadas nos agenciamentos entre os sujeitos, entendendo sobre como elas podem ser levadas para sala de aula, transformando esse meio em matéria-prima de criação para o

professor. Assim, além de se construir conhecimento, a sala de aula é percebida como meio de vivência poética e criação artística.

Nesta direção, as produções poéticas se encontram com projetos de ensino tendo o currículo dos cursos de formação como propulsores para uma experiência de engajamento, criando traduções críticas e criativas dos conteúdos. O objetivo assim não é a simplificação do conteúdo para que os entendimentos sejam comuns, mas a demonstração de sua potência.

Assim, exige-se um ponto de vista crítico e uma postura de pesquisador, que contribuam para a formação de um profissional, cujas fronteiras, entre a pesquisa, a arte e a educação, sejam esgarçadas.

Rompe-se com o papel esperado socialmente para pesquisadores, artistas e professores com o intuito de fortalecer as formas de atuação artística, de criação-ensino, a partir da contribuição social, o que reverberará em uma nova proposta curricular e na construção de conhecimento democrática e autônoma. De acordo com Corazza:

Pensamos que o professor cria — a sério — construindo castelos no ar, como uma criança ao brincar, remetendo-se a um mundo formado por mobilização afetiva e distinto da realidade. Dessas fantasias, não nos envergonhamos, visto nelas haver a realização de um desejo de criação e a retificação de realidade que ultrapassam percepções e formas perecíveis. (2019, p. 08)

A criação docente nessa proposição se encontra em analogia com a brincadeira, pois permite a criação de novos e melhores mundos, permeados por sentimentos que lhe agradam, em uma síntese do seu próprio eu. A docência se caracteriza, então, como um processo de autoconhecimento, na busca constante por poéticas de existência.

No entanto, a aula é em parte um reflexo da humanidade do docente, portanto pode ser considerada boa ou má, a partir de diversas variáveis que dizem respeito a cada sujeito em específico. Assim, modos de fazer que são eficazes para um estudante, podem não ser para outro, por isso é tão importante que as metodologias sejam diversificadas.

Mesmo que pensar na criação-ensino seja resistência e luta contra antigas ideologias, que persistem dominantes em nossa sociedade ou ainda, que a realidade imponha desafios que os sonhos não previam. É por meio do embate com as imperfeições contidas no real que as mudanças podem sair do papel, levando sonhos do professor a emergirem com seus estudantes.

Mas não se pode esquecer de que eles devem ser constantemente regados, não apenas com conceitos, mas principalmente com ações significativas. São sonhos que se retroalimentam, por isso devem ser dadas as condições para que eles continuem a crescer e possam dar seus tão esperados frutos.

Muitas vezes, a criação de práticas inovadoras que combinam arte e práticas sociais poderá partir de urgências e elaborações vindas dos próprios estudantes, sendo assim, o professor deverá estar aberto a escutá-los, proporcionando condições para que suas ideias sejam colocadas em prática. Assim, teremos um processo de ensino colaborativo, bem como mais coerente com as expectativas da turma.

Trata-se então de um trabalho conjunto, onde do mesmo modo que o professor deve querer ensinar, os estudantes devem ter sede de aprender, assim eles caminharão juntos na construção de um ambiente de conhecimento e na criação de propostas inovadoras. Por isso, em algumas turmas se podem ser mais profícuas outras, sendo que o professor não é o único responsável pelas aulas.

Então, a sala de aula precisa ser vista como um espaço comunitário, sendo construída a partir de esforços conjuntos, onde cada um compreende como o seu trabalho contribui para o avanço comum, reconhecendo as diferenças e criando novas práticas a cada experiência.

É importante considerar que em processos de criação-ensino, o planejamento do professor enfrenta imprevisibilidades vindas dos processos de criação artísticos e das relações interpessoais, o que leva o professor à necessidade de articular seus objetivos com a realidade da sala de aula e com as discussões que cada turma faz emergir.

Ressaltamos ainda a atuação de professores artistas no Paraná, mais especificamente na cidade de Curitiba que pode ser considerada como um polo cultural. Nessa história, podemos citar como pioneiros Alfredo Andersen, Violeta

FrancoGuido Viaro, João Turin, Mariano de Lima entre outros artistas que conciliaram sua produção com o ensino e fomentaram a cultura local.

Além disso, é preciso reforçar ainda que o processo artístico pretendido a partir da educação não necessariamente seguirá as mesmas prerrogativas de outros processos de artistas, sendo de outra ordem, pois se refere a contextos de sala de aula. Desse modo, essas práticas podem gerar estranhamentos tanto dos agentes artísticos quanto da comunidade escolar.

Portanto, a didática é construída como um modo atento de perceber o mundo, criando modos específicos de agir que tornam possível o compartilhamento dessas perspectivas. Suas aplicações, podem levar os sujeitos a entrarem em suspensões temporárias, por meio de ações com caráter performático que criam experiências de liberdade em sala de aula.

É com criticidade, criatividade e coragem que será possível sair do lugar-comum, deixando para trás o sistema com o qual tantos se sentem insatisfeitos. São práticas que exigem o reconhecimento daquilo que não é mais aceitável e do que se pretende alcançar, para que o aprendizado torne a sociedade capaz de transgredir fronteiras e se emancipar.

4.2.2 Entre proposições artísticas e as pedagogias da arte

Nesse trecho da dissertação, optei pela escrita em primeira pessoa, pois se trata de um relato de pessoal, das experiências que resultaram nessa pesquisa e de seus resultados em minha prática pedagógica.

A figura do professor sempre foi muito próxima para mim, pois venho de uma família de professores, então, desde muito cedo, conheci o brilho no olhar de meus familiares falando de seus alunos, mas também ouvia muitos relatos das dificuldades da carreira docente. Fato este que me deixava insegura sobre essa escolha profissional.

Em minha jornada escolar, dentre todas as disciplinas do currículo, a arte me despertava especial interesse. Não exatamente porque gostava de desenhar, mas

porque havia um mistério nas obras de arte que me instigava a querer conhecê-las melhor.

Iniciei o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, em 2015, ainda sem me reconhecer nem como artista e nem como professora. Aquele lugar era um caminho para conhecer o universo da arte e para meu próprio conhecimento.

Em 2016, quando estava no segundo ano do curso, fui selecionada para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oportunidade que levou a aprofundar meus interesses pelo ensino.

Nesse mesmo ano, fui selecionada com uma bolsa de estudos pelo programa Santander Universidades, para um intercâmbio no curso de Estudos Artísticos, na Universidade de Coimbra (PT), vivenciando um espaço artístico e cultural frutífero, tanto em relação à conservação de patrimônios históricos quanto sobre a produção contemporânea.

Por outro lado, as aulas seguiam metodologias tradicionais, o que foi um mote para refletir sobre o papel que o afeto estava construindo até então em minha vivência acadêmica.

Voltando ao Brasil e ao PIBID, tive a oportunidade de construir relações mais próximas com meus alunos, buscando criar caminhos de aproximação com eles a partir dos conteúdos escolares.

Nesse retorno, também iniciei um projeto de iniciação científica, para pesquisar sobre arte, com interesse sobre os processos de comunicação que a arte possibilita com entendimentos diversos dos interlocutores, embora meu interesse particular continuasse sendo sobre as possibilidades de tornar a comunicação da arte mais próxima ao público.

Em 2018, comecei a dar algumas aulas em turmas de Ensino Médio em uma cidade vizinha, selecionada pelo processo seletivo do governo do estado do Paraná. Assim, pela primeira vez, me encontrei no papel de professora regente e comecei a buscar por estratégias para superar as dificuldades da sala de aula e tornar os conteúdos mais significativo para os alunos, em atividades que envolvessem toda a turma e que atualizassem os conteúdos escolares.

Entre tantas informações e ao experimentar novas oportunidades, meu desejo era que a escola fosse catalizadora da arte e que os processos de interação

construídos fossem valorizados, embora sem saber como tornar viável essas impressões⁷⁷.

Ao longo de 2018 e 2019, atuando com Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvi proposições que valorizavam as brincadeiras e o trabalho em equipe na criação artística, por meio de explorações com materiais diversos, como: desenhos com água no pátio da escola; desenhos com folhas caídas do quintal; pinturas com carrinhos de brinquedo, com bolinhas de gude ou em caixas de papelão; construção de grandes esculturas coletivas, etc.

Foram experiências de muita satisfação para a minha prática docente, pois as crianças se divertiam nas aulas e demonstravam interesse em descobrir qual seria o desafio a ser cumprido a cada dia. Eu sentia que fazia a diferença naquelas vidas e adorava observá-los descobrindo o mundo da arte e contando sobre os artistas e técnicas que aprenderam em nossas aulas.

Em 2020, fui selecionada para o mestrado e também para trabalhar como professora colaboradora no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Assim, iniciei esse novo desafio com aperto no coração por deixar as crianças, mas com muita alegria por realizar grandes sonhos.

O curso do qual sou egressa e atuei como professora nesses dois anos, foi implantado em 2003, funcionando no campus Uvaranas, sob orientação de Projeto Pedagógico aprovado em 2015 e organizado em quatro anos letivos, que se fundamentam nos pilares: Teoria e História das Artes Visuais; Fundamentos e Práticas Educacionais em Artes Visuais; Pesquisa e Ensino das Artes Visuais; Fundamentos e Práticas Educacionais em Artes Visuais.

Nesse período, lecionei as disciplinas de: Arte e Tópicos Educacionais, Introdução as Artes Visuais, Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I, Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II e Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III.

Tratavam-se de turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do curso. Sendo que o primeiro ano era formado por até 25 alunos, enquanto o segundo e terceiro tinham uma redução de acadêmicos, ao final do ano tínhamos a participação

⁷⁷ Meu orientador no trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, foi o professor Renato Torres, que acabou por indicar o livro do autor Nicolas Bourriaud, *Estética Relacional* (2009).

significativa de apenas 6 alunos. Muitas das desistências ocorreram em função do contexto de pandemia.

Durante o primeiro mês de trabalho, optei por aplicar metodologias ativas nas aulas. Assim, cada explanação ou discussão de texto era seguida por uma atividade prática, priorizando trabalhos em grupo que permitiam o compartilhamento dos conteúdos e sua aplicação, mesmo que fossem simulações da realidade.

No entanto, fomos atropelados pela chegada da Pandemia do vírus COVID-19 no Brasil, que exigiu o isolamento social e em decorrência, paralisação nas atividades presenciais.

Percebi, na possibilidade das aulas assíncronas, uma chave que norteou meu trabalho em tempos de pandemia. Escolhi aplicar metodologias próximas ao ensino híbrido, permitindo que os acadêmicos tivessem tempo para estudar as propostas das aulas e desenvolver as atividades de modo mais significativo.

Desse modo, foram realizadas algumas proposições que buscaram extrapolar as possibilidades entre físico e virtual, abrangendo a diversidade de combinações e possibilidades advindas da contemporaneidade.

Apesar do distanciamento social, criaram-se ambientes de aprendizagem abertos e criativos, em uma mistura complexa que abrange diferentes ritmos e perfis de aprendizagem.

Neste desenvolvimento de pesquisa, percebo reflexo das propostas de Goto em minha atuação docente, analisando o impacto que o ambiente tem em nossa relação com o mundo, por isso, busquei significar esses espaços e criar possibilidades de conexão.

Admito que a aprendizagem pode acontecer em sala de aula por intermédio do professor, mas que ela também pode ser um processo autônomo ou ser resultado de vivências cotidianas, assim o acadêmico é convidado a ser protagonista de sua aprendizagem.

Portanto, procurei desfrutar das possibilidades de organização do conhecimento que a tecnologia proporciona, com a maleabilidade de utilizar recursos diversos. Mas sem perder o senso humano, colocando o estudante no centro do processo, tendo clara a importância do diálogo, do compartilhamento e do crescimento conjunto.

O conceito de que professores e alunos deveriam se engajar juntos na busca pelo conhecimento foi base para o planejamento e execução das aulas, visto que minha trajetória acadêmica ainda era recente.

Sabia também que falaria sobre questões que me movem e tinha o anseio de apresentar minhas perspectivas à turma, por isso, não tive medo de propor novas práticas e de experimentar o ensino com o qual eu sonho.

Para tanto, além da habilidade de construir discursos, também priorizei a escuta atenta, valorizando as vozes e singularidades de cada acadêmico. Com isso, busquei uma sala de aula com relações horizontais, um ambiente onde todos tinham poder, com regras que podiam ser negociadas e conhecimentos que deveriam ser relativizados.

Uma das minhas indagações nessa modalidade de ensino foi sobre como envolver a turma e criar possibilidades de trocas, mesmo com os conteúdos densos e teóricos que o ensino superior exige. Fato é que, de antemão, os acadêmicos já têm algum nível de interesse nos temas a serem abordados.

Como a leitura e reflexão sobre textos é importante no Ensino Superior, na maior parte das aulas, neste caso, adoto o procedimento metodológico da sala de aula invertida, onde os acadêmicos foram convidados a ler o texto previamente, para que pudesse existir um debate de ideias mais efetivo. Essa prática foi subsidiada por aulas assíncronas, assim havia uma carga horária a cumprir e cada um poderia escolher o melhor momento para tal.

Mas, para garantir que essas leituras fossem efetivas, elas geralmente foram acompanhadas de atividades. Como estudante, a estratégia com a qual mais me identifico é a de resumo, sendo uma das primeiras propostas solicitadas aos alunos, no entanto, percebi certa resistência de algumas turmas, por eles estarem realizando essa prática em diversas matérias.

Então, comecei a criar outras estratégias, como: elencar os principais assuntos do texto e comentá-los; elencar citações importantes e comentá-las; criar mapas conceituais; criar questões a partir do texto; construir infográficos; formular exemplos; interagir em fóruns; responder questões norteadoras do texto; etc. Sendo que, em alguns casos, essas propostas poderiam ser respondidas em formato de texto ou áudio, abrangendo diferentes modos de aprendizagem.

As propostas tinham por objetivo que os acadêmicos lessem o texto de modo crítico e ativo, aprendendo estratégias de estudo, aprendizagem e pesquisa. O que tornou as aulas mais participativas, pois cada um deles chegava com ânsia em compartilhar suas percepções sobre o texto.

Além disso, foi feito um esforço para que diversos pontos de vista pudessem ser expostos e para que nossos momentos de troca fossem acolhedores. Por isso, os textos sempre vinham a fundamentar discussões que estavam sendo levantadas pela disciplina, tendo íntima relação com a arte e com as práticas de sala de aula.

Essas perspectivas são entendidas como locais de equilíbrio, de encontrar respostas ou de formular de novas questões, por isso, muitas vezes as discussões vinham acompanhadas de experiências de vida e/ou de atividades que propunham transformar os conceitos teorizados em ação.

Aliado a isso, surgiu a necessidade de aplicação dos conteúdos sobre didáticas do ensino de arte e de dar a oportunidade dos acadêmicos para que se colocassem no papel de professores.

Por isso, alguns conteúdos foram acompanhados de desafios, que propunham sua aplicação prática. Assim, caso eles tivessem crianças em casa, deveriam aplicar as atividades e filmar ou fotografar os resultados. Nos apêndices (Ver apêndice 5), consta uma tabela resumindo algumas das atividades que foram desenvolvidas ao longo desses anos.

Além de propor exercícios de atuação pedagógica, também tive como objetivo criar uma possibilidade de sentimento de presença dos acadêmicos em relação a disciplina, pois mesmo que eles não criassem simultaneamente, essa estratégia previa o engajamento da turma.

Através de aplicações práticas de seus conteúdos em contexto familiar, os acadêmicos puderam, de modo experimental e seguro, colocar-se no papel de professores. Compartilhando essas experiências em aulas síncronas, foram relatadas as alegrias e as dificuldades da educação.

Assim, foi possível também identificar o potencial colaborativo da arte contemporânea e as possibilidades que o conceito de criação-ensino elucidaram, entendendo que a prática descrita nessa dissertação não foi só aplicada por mim, como também pelos acadêmicos que tive a oportunidade de orientar. Levando-os a

criarem conexões entre o seu desenvolvimento pedagógico, com possibilidades e processos da própria poética.

A partir disso, destaco (ver figura 5) algumas possibilidades elaboradas pelas turmas. Escolhidas de acordo com seu potencial artístico e didático, bem como a partir de sua possibilidade de síntese.



Figura 5: Criação-Ensino
Fonte: Elaboração da autora (2022)

As práticas envolveram possibilidades de recriação e interação de obras prontas, bem como propostas que surgiram enquanto criação artística de cunho participativo. Baseadas no conceito de jogo-brincadeira, que foi trabalhado em sala de aula, temos a arte atuando como forma de deslocamento, trazendo novas visões e possibilidades de interação com o mundo.

A criação dessas atividades foi um exercício inventivo, para que os acadêmicos descobrissem possibilidades de interação com a obra de arte possíveis para sala de aula e se colocassem no papel de professores-artistas.

As propostas destacadas (ver figura 5) podem ser revisitadas e abordadas a partir do contexto de sala de aula e do coletivo, ressaltando a importância de sair do lugar-comum, olhar a arte a partir de novas perspectivas, criar com linguagens e materiais diversos e, assim, com as práticas e procedimentos da arte contemporânea na escola.

Outras práticas que se destacaram em minha experiência no ensino superior, se basearam nas oficinas de Denise Bandeira e Laura Miranda, pois o cuidado e a atenção para cada um, eram os princípios, administrando a ansiedade e criando ambientes onde todos se sentissem seguros e acolhidos.

Assim, foram propostos momentos de sensibilização corporal guiados pelos próprios acadêmicos, sendo que havia uma dedicação entre professora e acadêmicos para criação do estar-junto e para o estreitamento de laços.

Assim, quando o professor se dispõe a escutar a turma de modo horizontal, atento e afetivo também está construindo modos de ser em comum e criando identidades coletivas, falamos assim sobre como a aprendizagem nos conecta e também nos liberta.

Cabe afirmar ainda o modo como essas práticas influenciaram a formação pedagógica da turma, pois esses alunos foram levados a refletir sobre o papel do corpo na aprendizagem e as diversas possibilidades de integrarem as sensorialidades e corporalidades. Não só a mente é produtora de conhecimento, prioriza-se uma educação de corpo inteiro.

As práticas descritas ao longo desse subcapítulo fizeram parte de um processo de criação-ensino, em que minha docência se estabeleceu como proposta poética e as vivências em minhas aulas se tornaram experiências de arte.

Além disso, o conjunto e não cada uma das ações separadas, constitui essa potência, mas a constância de olhar um olhar cuidadoso em todo processo. Bishop adverte em sua abordagem:

Em contraste, a arte participativa de hoje muitas vezes se esforça para enfatizar o processo em vez de uma imagem, conceito ou objeto definitivo. Tende a valorizar o que é invisível: uma dinâmica de grupo, uma situação social, uma mudança de energia, uma consciência elevada. Por isso, é uma arte dependente da experiência em primeira mão e, de preferência, de longa duração (dias, meses ou mesmo anos). (2012, p. 06) ⁷⁸

A sala de aula proposta é inovadora porque vai contra o individualismo e a busca por resultados finais, tão valorizados pela cultura contemporânea e capitalista que vivemos. Assim, propõe-se à criação de espaços de troca que valorizem o coletivo e o processo. As aulas se transformam em vivência poética, sendo permeadas pela afetividade, pela alteridade e pela entrega ao presente.

As práticas de criação-ensino, então, não têm padrões comuns, mas se apresentam como um processo de produção poética docente-discente, ou espelho dessa produção, retomando o que é sistematizado nessa etapa do trabalho e possibilitando construir vivências artísticas, coletivas e individuais.

Nesse sentido, é importante que as avaliações acompanhem esse desenvolvimento, sendo constituídas por propostas abertas e flexíveis, se adaptando às especificidades de cada processo. Por isso o resultado final não foi critério único de avaliação, como também o ponto de partida do acadêmico e a dedicação contida em seu processo. Isso não significa que os padrões de qualidade do ensino não sejam mantidos, mas não devem ser absolutos, afinal cada realidade exige competências diferentes.

Proponho que os modos de participação, ativismo, dialogia, intervenção, colaboração, engajamento e relacionamento que estão presentes na arte contemporânea sejam revisitados e reelaborados em função de contextos específicos de sala de aula e que o professor perceba o potencial poético de suas ações cotidianas e dos seus alunos.

Encarando os desafios da realidade, proponho que os professores em formação criem novas possibilidades de ensino e que sejam capazes de provocar e criar espaços alternativos para nos aproximarmos, passo a passo, da sociedade que sonhamos. Essa é a nossa revolução.

78 "By contrast, today's participatory art is often at pains to emphasize process over a definitive image, concept or object. It tends to value what is invisible: a group dynamic, a social situation, a change of energy, a raised consciousness. As a result, it is an art dependent on first hand experience, and preferably over a long duration (days, months or even years)." (Tradução nossa)

Uma das tarefas mais complexas do professor é a de fazer escolhas, sendo que o modo de trabalhar os conteúdos e a sua postura em sala de aula são impregnados por escolhas políticas, mesmo que dentro do contexto micro da sala de aula, elas podem provocar transformações. Diante da sociedade individualista que vivemos, propor práticas que valorizem a proximidade e o diálogo é algo desestabilizador.

Escolho então não continuar reproduzindo os padrões e as metodologias tradicionais, entender os alunos como indivíduos singulares e buscar construir uma comunidade com eles, em que haja a união para que o conhecimento seja elaborado coletivamente e faça sentido para cada um. São esses saberes que nos levarão a uma percepção mais consciente e crítica do mundo, engajando-nos em ações políticas concretas.

Ao entender a educação como um processo de criação que se estabelece a partir da relação entre professor e estudantes, analiso a importância da esperança presente nesse processo, sendo nosso papel a protegê-la e cultivá-la. A educação nos move e dá forças para criação do que queremos vir-a-ser, de um futuro mais próximo a utopia, ou de um presente que momentaneamente torna os sonhos possíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, discutiu-se sobre como a cultura dos tempos atuais passou a ser constituída a partir do dinamismo, da fluidez e da velocidade de troca de informações, assumindo suas relações a partir de símbolos e virtualizações que formam a identidade contemporânea.

Assim, os sujeitos reagem à individualização e à virtualização dos corpos, procurando caminhos para o compartilhamento e a presença. Tendências que são propostas e/ou refletidas também na arte, por meio de práticas que valorizam o processo, propõe experiências e corporificam sentimentos.

A arte da performance se constitui como uma das respostas a essas questões, centralizando o corpo na discussão e trazendo possibilidades de engajamento para o momento presente. Das principais estratégias de mobilização e agenciamento entre sujeitos, destacam-se as causas coletivas – que constantemente assumem cunho político –, pois tendem a ser capazes de desestabilizar hierarquias, fortalecer a identidade do sujeito e sua percepção sobre o outro e sobre o mundo, características que levam a aproximação entre vida e arte.

Essas possibilidades também modificam os modos com os quais os espaços são ocupados, criando novas possibilidades institucionais ou se mostrando em lugares públicos. Com a colaboração, a autoria também se modifica, permitindo que o público compartilhe o *status* de autor e atue como coautor.

Ressalta-se que mesmo em trocas relacionais, em que a modificação da materialidade é foco, também, estão em jogo questões da experiência sensível, sendo para cada um de modo único e com potencial de promover transformações em suas perspectivas. Conforme o engajamento com as propostas artísticas, o tempo de duração, o interesse sobre os temas, as trocas, o modo de compartilhar e o número de participantes, maior a chance de que as mudanças e reflexões propostas pelo trabalho se tornem efetivas.

Especialmente, a partir da década de 1990, surgiram ou foram tipificadas várias ações e projetos artísticos que propunham a criação de relações ou práticas dialógicas a partir de trabalhos de arte e, com essa intenção, foram descritos nesta dissertação, tais como têm sido nomeados: novo gênero de arte pública, arte

contextual, arte de margens, arte baseada em comunidades, estética relacional, arte dialógica, arte intervencionista, arte socialmente engajada, estética da emergência, virada social, arte participativa, virada pedagógica e prática social. A multiplicidade de termos demonstra a relevância da discussão, evidenciando diversos pontos de vista e alargando as possibilidades de criação, muitas apresentadas sob um mesmo guarda-chuva teórico.

Como forma de exemplificar essas práticas e por opção de estudo, neste recorte, analisou-se as propostas do artista Allan Kaprow, cujos princípios eram a criação de afetos e brincadeiras por meio da arte. O artista propõe ambientes e práticas que exploram a ludicidade. Nesse contexto, destaca-se a possibilidade de criação de realidades efêmeras mais próximas a utopia, ou melhor, das microutopias.

A partir disso, compreende-se que o jogo pode ser uma possibilidade de engajamento do público, um recurso para práticas artísticas e de ensino de arte, permitindo a extrapolação do cotidiano e a criação de novas regras.

Analisando, também, a relação entre proposições ativistas, sociais e antagonistas, percebeu-se que mesmo partindo de princípios comuns, a arte assume objetivos distintos e alcançam diferentes resultados ou impactos.

Na sequência, com o levantamento documental, análise e reflexão sobre práticas de artistas locais e, também, valendo-se da elucidação dos conceitos apresentados com a elaboração da fundamentação teórica, foi possível distinguir nas propostas das artistas Denise Bandeira e Laura Miranda, o papel do corpo e dos sentidos na criação e fruição de arte, criando possibilidades de articulação entre criação e ensino.

Com a reflexão sobre o trabalho de Carla Vendrami, destaca-se a preocupação ética e social da arte, em que o outro assume papel central na constituição de cada um, devido ao modo como as relações nos constroem. Assim, deve-se levar as questões que afetam o humano para as práticas de sala de aula, entendendo como esse modo e a vivência nesse espaço podem contribuir positivamente para a vida dos estudantes.

Ao analisar alguns aspectos da obra de Newton Goto, em especial, as possibilidades de engajamento, muitas vezes, observa-se que o espaço público foi

um ponto de partida. Revelando grande consciência ambiental, o artista percebeu no envolvimento comunitário, a possibilidade de mudança. Também, analisa-se como o ambiente influencia na percepção do mundo na tentativa de aproximar as distâncias que foram impostas pelas aulas remotas.

Então, ressalta-se a importância da experiência em arte como educadora dos sentidos analisando as possibilidades que ela cria, validando assim os conhecimentos produzidos por ela, bem como fazendo emergir outros modos de estar no mundo através do compartilhamento.

A partir deste estudo, considera-se a importância da articulação entre as funções de professor, artista e pesquisador. Entendendo que todos os papéis são fundamentais para a prática profissional docente. Nesse sentido, o espaço e o ambiente de sala de aula podem ser vistos pelo professor a partir de suas possibilidades criativas, valorizando as experiências construídas e os conhecimentos produzidos pelo coletivo.

As possibilidades de participação e colaboração enunciadas pela arte, também podem ser englobadas na prática de sala de aula, aproximando arte e educação, bem como tensionando a apropriação desses conceitos pelos sujeitos envolvidos.

Ao longo das experiências de criação-ensino, percebe-se uma aproximação entre teoria e prática, seja quando a prática leva ao aprofundamento teórico ou quando os estudos levam à criação na prática, desierarquizando-as.

Foi a partir de minha atuação docente que essas questões começaram a ser elaboradas, sendo que ao longo desta pesquisa descobriu-se e ampliou-se um leque de possibilidades de criação, organizando e fundamentando ideias e reflexões. A experiência na formação de professores também contribuiu para compreensão de como essas práticas poderiam chegar à sala de aula no Ensino Básico.

Por se tratar de processos colaborativos, entre as maiores satisfações e dificuldades, estava a imprevisibilidade existente no real. Pois, depende dos diferentes perfis das turmas, de como se engajam em atividades diferentes e se relacionam coletivamente e com o docente. Por isso, é tão importante que haja um diálogo aberto entre professor e estudantes.

Finalmente, a partir de propostas que costumam ser abertas, permite-se o desenvolvimento de sujeitos múltiplos. Assim, professor e alunos constroem juntos as possibilidades de conhecer e aplicar esses saberes.

Esses princípios colocam em vista a formação de comunidades, pois são permeados pelo afeto, na tentativa de criar ações significativas para todos os participantes.

Em síntese, acredita-se que partindo de uma abordagem de criação-ensino, compreendem-se princípios da arte, da colaboração e da participação na atuação pedagógica. Portanto, tem-se, também, a valorização do processo, bem como a criação de novas propostas pedagógicas-artísticas que, provavelmente, estarão mais alinhadas com o contexto específico e com as comunidades envolvidas.

Esta dissertação surgiu a partir do interesse em compreender como os processos colaborativos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais dos estudantes, como o trabalho em grupo pode potencializar a criação e a aprendizagem em sala de aula, se a interação dos alunos com a arte pode se estabelecer enquanto mediadora da fruição e de como outros professores percebem sua atuação dentro dos processos de criação-ensino, entre outras questões.

Essa pesquisa apresentou um panorama inicial sobre como essas práticas no ensino de arte podem ser levadas para a escola. Nos próximos anos, pretende-se experimentar mais questões como essas, em sala de aula, especialmente com a retomada das atividades presenciais. Bem como, ter mais oportunidades de discussão sobre esses temas e questões com graduandos e na formação continuada de professores, compartilhando experiências.

6 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Arqueologia da Obra de Arte. In: **Princípios. Revista de filosofia** (UFRN) v. 20, n. 34. Julho/Dezembro, 2013. Pp. 19-34.

_____. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios.** [Tradução de Vinícios Nicastro Honesko]. Chapecó, SC: Argos, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/AGAMBEN_Giorgio_O_Que_e_o_Contemporaneo.pdf>. Data de acesso: 02 de fev. de 2020.

ALLEN, Chay. **Allan Kaprow's Radical Pedagogy.** Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13528165.2016.1240931>journalCode=rprs20>. Data de acesso: 11 de nov. de 2020.

ALMINO, João. **Prefácio.** IN: MORE, Thomas. Utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas. SP: Papirus, 2001.

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: Arte em trânsito.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ARDENNE, Paul. **Un Arte Contextual: Creación Artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación.** Múrcia: Cendeac, 2002. Disponível em: <<https://seminariotresbellasartes.files.wordpress.com/2013/10/ardenne-un-arte-contextual-2002-1.pdf>>. Data de acesso: 22 de jun. de 2021.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAKHITIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo Martins Fontes, 1997.

BANDEIRA, Denise. **Ensino das Artes Visuais para diferentes contextos: experiências educativas, culturais e formativas.** Curitiba: Intersaberes, 2017.

BARBER, Bruce. **Littorialist Art Practice and Communicative Action.** Disponível em: <<http://www.brucebarber.ca/index.php/littorialist>>. Data de acesso: 03 de fev. de 2020.

BECKER, Carol. **Microutopias: public practice in the public sphere.** In: THOMPSON, Nato (org.). Living as form: socially engaged art from 1991-2011. New York: CT/Books/MIT Press, 2015.

BENJAMIN, Walter. **O autor como produtor**. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994

BISHOP, Claire. **Antagonism and relational aesthetics**. *October*, vol. 110, Fall 2004, pp. 51-80.

_____. **Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship**. . New York: Verso, 2012.

_____. **A virada social: colaboração e seus desgostos**. *Revista Concinnitas*, ano 9, v.1, n. 12, 2008.

_____. **Participation**. Cambridge; London: The MIT Press & White chapel, 2006. Disponível em:< https://monoskop.org/images/b/b1/Bishop_Claire_ed_Participation.pdf>. Data de acesso: 03 de fev. de 2020.

BLANES, Ruy; FLYNN, Alex; MASKENS, Maïté; TINIUS, Jonas. Micro-utopiasanthropological perspectives on art, relationality, and creativity. Special Issue. Editorial. In: **Cadernos de arte e antropologia**. [Online] Vol. 5, Nº 1, 2016, p. 5-20. Disponível em:< <https://journals.openedition.org/cadernosaa/1017?lang=en>>. Data de acesso: 18 de nov. 2020.

BLOOMFIELD, Tânia. O espaço urbano vivido, percorrido e produzido por práticas artísticas contemporâneas, na Cidade de Curitiba. 301 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMERON, Dan. **Sonsbeek 93**. Disponível em: < <https://www.artforum.com/print/199309/sonsbeek-93-33730>>. Data de acesso: 16 de fev. de 2021.

CATTANI, Icleia Maria Borsa. Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca e TESSLER, Elida. **O Meio Como Ponto Zero**. 1ª edição. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins, 2005.

_____. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Frequentar os incorporais: contribuição a uma teoria da arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COELHO, José Teixeira. **O que é Utopia?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis, Vozes, 1998. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/74892255-A-Invenc-a-o-do-cotidiano-Michel-de-Certeau.compressed.pdf>>. Data de acesso: 29 de jul. de 2021.

COLI, Jorge. **Trem fantasma.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0409200502.ht>>. Data de acesso: 10 de set. de 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O direito à poética na aula: sonhos de tinta.** Revista Brasileira de Educação, v. 24, Porto Alegre, nov. 2017/mai.2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vbryMCqrWWYkVFdQkQH9QnD/?lang=pt&format=pdf>>. Data de acesso: 17 de jul. de 2021.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____. **Manifesto Internacional Situacionista.** Disponível em: <<http://guy-debord.blogspot.com/2009/06/manifesto-internacional-situacionista.htm>>. Data de acesso: 12 de ago. de 2021.

DECTER, Joshua e ZAHM, Olivier. **Project Unité, Firminy.** Disponível em: <<https://www.artforum.com/print/199309/project-unite-firminy-33735>>. Data de acesso: 16 de fev. de 2021.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Disponível em: <<https://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>>. Data de acesso: 29 de jan. de 2021.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DUVE, Thierry de. **O que fazer da vanguarda? Ou o que resta do século 19 na arte do século 20.** Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n.20, 2010:180-193.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Tradução: BRANCO, Castello Sandra. São Paulo: Editora UNESP, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2923246/mod_resource/content/1/2005_Eagleton_Versoes%20de%20cultura.pdf>. Data de acesso: 18 de set. de 2021.

EKEBERG, Jonas. **Institutional Experiments between Aesthetics and Activism.** In: HEBERT, S; KARLSEN, A. S. (orgs.). Self-Organized. London: Open Editions: 2013. Disponível em: <<https://politicsexpositivas.files.wordpress.com/2015/01/ekeberg.pdf>>. Data de acesso: 03 de fev. de 2021.

EXPÓSITO, Marcelo. **A arte como produção de modos de organização.** Apresentação no Museu de arte Contemporânea Castilla y León – MUSAC, 2014 (transcrição Ana Emília Jung). Palestra El arte como producción de modos de organización. VIII Curso de Introducción al Arte Contemporáneo. Estéticas y políticas de lo común. MUSAC, León, miércoles, 2 de abril de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hDMGikv2BYU>>. Data de acesso: 18 de jan. de 2022.

_____. **The term was snapped out of the air.** [Entrevista concedida a] KOLB, Lucie e FLÜCKIGER, Gabriel. Disponível em: <<https://www.on-curating.org/issue-21-reader/the-term-was-snapped-out-of-the-air.html#.YO75xD2SnIW>>. Data de acesso: 14 de jul. de 2021.

FINKELPEARL, Tom. Participatory Art. In: KELLY, Michael (ed.). **Encyclopedia of aesthetics.** Oxford: Oxford University Press, 2014.

FOSTER, Hal. O artista como etnógrafo. In: _____. **O retorno do real: A vanguarda no final do século XX.** São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

_____. **O retorno do real.** In: Concinnitas, Revista do Instituto de Artes da UERJ, ano 6, volume 1, número 8, julho de 2005.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance.** Tradução de Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013. Disponível em: <[362590119-livro-a-arte-da-performance-glusberg-jorge-pdf.pdf](#)>. Data de acesso 06 de jul. de 2021.

GOLDEBERG, Roselee. **A arte da Performance – do futurismo ao presente.** Orfeu Negro: Lisboa, 2007.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto brasileiro.** 272 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Artes. Porto Alegre, 2014.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **Antes que se vuelva pedagogía: a criação de escolas como prática artística,** 2019. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

GOTO, Newton. **Contos Descartográficos.** Disponível em: <https://newtongoto.files.wordpress.com/2011/01/contos_descratograficos.pdf>. Data de acesso: 17 de ago. de 2021

_____. **Sentidos (e circuitos) políticos da arte: afeto, crítica, heterogeneidade e autogestão entre tramas produtivas da cultura.** Disponível em: <<https://newtongoto.files.wordpress.com/2011/01/sentidos-e-circuitos-politicos-da-arte2.pdf>>. Data de acesso: 18 de ago. de 2021

GOURBE, Géraldine. **The Pedagogy of Art as Agency: Or the Influence of a West Coast Feminist Art Program on an East Coast Pioneering Reflection on Performance Art.** Disponível em: <https://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/03/Geraldine-Gourbe_The-Pedagogy-of-Art-as-Agency_5690_FINAL.pdf>. Data de acesso: 26 de jun. de 2020.

GRANT, Kester. **Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art.** Disponível em: <http://cam.usf.edu/CAM/exhibitions/2008_8_Torolab/Readings/Conversation_PiecesGKester.pdf>. Data de acesso: 17 de fev. de 2021.

_____. **Interview with Grant Kester.** Disponível em: <http://martinkrenn.net/the_political_sphere_in_art_practices/?page_id=1878>. Data de acesso: 03 de fev. de 2020.

GRAY, John. **Missa Negra: religião apocalíptica e o fim das utopias.** Rio de Janeiro. Record, 2008.

GREINER, Christine. **O reenactment político da performance e seus microativismos de afetos.** Revista de Artes FAP. Curitiba, vol. 1, n. 2, jun-dez, p 18-32, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/3179>>. Data de acesso: 18 de nov. de 2021.

GROYS, Boris. **Arte, Poder.** Tradução Virgínia Starling. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade. v. 22, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Data de acesso: 06 de jul. de 2021.

HEINICH, Nathalie; SHAPIRO, Roberta. Quando há artificação? In: **Revista Sociedade e Estado.** (UnB) Brasília, vol. 28, nº 1, jan-abr. 2013. Pp. 14-28.

HELGUERA, Pablo. **Education for Socially Engaged Art: a Materials and Techniques Handbook.** New York: Jorge Pinto Books, 2011. Disponível em: <http://www.sholetteseminars.com/wp-content/uploads/2018/01/Helguera-Pablo_SociallyEngaged-Art.pdf>. Data de acesso: 29 de jan. de 2021.

_____. HOFF, Monica. (org.). **Pedagogia no campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. LACY, Suzane e RIAÑO-ALCALA, Pilar. **Mobilizing two social practices of art.** Disponível em: <https://www.academia.edu/37966099/Journey_Notes_of_Panamerica_The_Social_Practices_of_Art_A_conversation_between_artist_Pablo_Helguera_and_Adetty_P%C3%A9rez_de_Miles>. Data de acesso: 05 de fev. de 2020.

HOPTMAN, Laura. **Projects 58: Rirkrit Tiravanija.** Disponível em: <https://assets.moma.org/documents/moma_catalogue_242_300015283.pdf>. Data de acesso: 19 de abr. de 2021

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

JACKSON; Shannon. Performance, Aesthetics and Support. In: _____. **Social Works: Performing Art, Supporting Publics.** London: Routledge, 2011. Pp. 11-42.

JACQUES, Paola Berestein. **Corpocidade: Debates, ações e articulações.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://www.corpocidade.dan.ufba.br/2010/LIVRO_CORPOCIDADE.pdf>. Data de acesso: 02 de ago. de 2021.

KAPROW, Allan. **A educação do An-artista, parte II.** Concinnitas – Revista do instituto de Artes da UERJ. Ano 5, n. 6, julho de 2004, pp. 167-181. Disponível em: <<https://issuu.com/websicons4u/docs/revista6/169>>. Data de acesso: 15 de ago. de 2020.

_____. **Allan Kaprow papers: 1940-1997.** Disponível em: <<http://archives2.getty.edu:8082/xtf/view?docId=ead/980063/980063.xml>>. Data de acesso: 13 de fev. de 2021.

_____. **Assemblage, environment & happenings.** Disponível em: <http://web.mit.edu/jscheib/Public/performancemedia/kaprow_assemblages.pdf>. Data de acesso: 13 de abr. de 2021.

_____. **Essays on blurring of art and life.** England: University California Press, 1993.

_____. Success and failure when art changes. In: LACY, S. (org.) **Mapping the terrain: New Genre Public Art** [Tradução de Inês Araújo]. Seattle: Washington Bay Press, 1996: 152-158. Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wpcontent/uploads/2012/01/ae18_allan_kaprow.pdf>. Data de acesso: 04 de ago. de 2020.

_____. **The real experiment.** Disponível em: <<https://www.artforum.com/print/198310/the-real-experiment-35431>>. Data de acesso: 21 de jan. de 2022.

KRSTICH, Vesna. **The Pedagogy of Play: Fluxus, Happenings and Curriculum Reforming in the 1960s**. Toronto: cmagazine131, 2016.

KWON, Miwon. **One Place After Another: Site-specific art and locational identity**. London: The MIT Press, 2002. Disponível em: <https://monoskop.org/images/d/d3/Kwon_Miwon_One_Place_after_Another_Site-Specific_Art_and_Locational_Identity.pdf>. Data de acesso: 13 de abr. de 2021.

LACLAU, Ernest e MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. New York: Verso, 2001. Disponível em: <<https://libcom.org/files/ernesto-laclau-hegemony-and-socialist-strategy-towards-a-radical-democratic-politics.compressed.pdf>>. Data de acesso: 24 de set. de 2021.

LACY, Suzanne. **Mapping the terrain: New genre of public art**. t. Seattle: Bay Press, 1995. Disponível em: <https://monoskop.org/images/7/7c/Lacy_Suzanne_ed_Mapping_the_Terrain_New_Genre_Public_Art_1995.pdf>. Data de acesso: 06 de fev. de 2020.

LADDAGA, Reinaldo. **Estética de la emergencia: la formación de outra cultura de las artes**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006. Disponível em: <https://artenocampo.files.wordpress.com/2013/10/laddaga_reinaldo__estetica_de_la_emergencia.pdf>. Data de acesso: 06 de fev. de 2020.

LAMPERT, Jocielle. **[Entre paisagens] ou sobre 'ser' artista professor**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UTP, Curitiba, vol. 11, nº 29, (P.87- 100), set./dez. 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <<https://projetoaletheia.files.wordpress.com/2014/05/cultura-um-conceito-antropologico.pdf>>. Data de acesso: 03 de ago. de 2021.

LARANÉ, André. **6 février 1934: manifestation sanglante à Paris**. Disponível em: <https://www.herodote.net/6_fevrier_1934-evenement-19340206.php>. Data de acesso: 21 de jun. de 2021.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Editora Vozes: 1997. Disponível em: <<https://olimpiadadefilosofiasp.files.wordpress.com/2012/03/entre-nos-ensaios-sobre-a-alteridade-emmanuel-levinas.pdf>>. Data de acesso 09 de ago. de 2021.

LEVINE, Peter. **O Despertar do Tigre**. São Paulo: Summus, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4113494/mod_resource/content/0/A_estetizacao_do_mundo_-_Lipovetsky_Gilles.pdf>. Data de acesso: 26 de jul. de 2021.

MARQUES, Isabel. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação**. OuvirOuver, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MELIM, Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MENEGUZZO, Marco. **La scuola di Fabro, l'habitat degli studenti**. Disponível em: <https://docenti.accademiadibrera.milano.it/sites/default/files/catalogo_fabro_web.pdf>. Data de acesso: 12 de ago. de 2021.

MÖNTMANN, Nina. **Transforming Communities**. Disponível em: <<http://www.heikejung.de/text-moentmann.pdf>>. Data de acesso: 03 de fev. de 2020.

MYCZKOWSKI, Rafael Schultz. **Proposições artísticas e jogos similares**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 101-125, jan./abr. 2019.

NARDIM, Thaise Luciane. **A ideia de jogo na obra de Allan Kaprow e o jogo da cena performativa**. Anais Abrace. In: Capa> v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3619>>. Data de acesso: 16 de ago. de 2020.

_____. **Três esboços de horizontes imprecisos – lentes de Allan Kaprow para pensar a performance hoje**. Concept., Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647715>>. Data de acesso: 18 de ago. de 2020.

NETO, Joaquim Leite Ferreira Neto. **Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jpusp/a/PGHR9Zd5hn9Sb3fWPb4k9cy/?lang=pt&format=p>>. Data de acesso: 21 de set. de 2021.

NUNES, Lilian do Amaral. **Derivações da Arte Pública Contemporânea**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, 196 p.

PAIM, Claudia. **Coletivos e iniciativas coletivas: modos de fazer na América Latina**. 2009. 294 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PANACHÃO, Isadora. CaminhADA: uma leitura situacionista sob a perspectiva da mulher. **Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales**, Almería, Vol. 9, n. 1, p.

171-188, Fev. de 2018/ Ago de 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7325931.pdf>>. Data de acesso: 17 de ago. de 2021.

PELBART, Peter Pál. **O que é contemporâneo?** In: Eikasia. Revista de Filosofia. Junho, 2012. p. 267-277.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, FFCLRP, Ribeirão Preto, p. 77-96, Fev./Ago, 1995.

PODESVA, Kristina Lee. **A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art.** Disponível em: <<https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>>. Data de acesso: 27 de mai. de 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **A estética como política.** Devires, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, jul/dez. 2010.

_____. **A partilha do sensível: Estética como política.** [Tradução de Mônica Costa Netto]. São Paulo: EXO experimental, 2005. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/94208/partilha+do+sensivel+ranciere.pdf>>. Data de acesso: 02 de fev. de 2020.

REIS, Paulo. **O corpo na cidade: performance em Curitiba.** Curitiba: Ideorama, 2010.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: BRITES, Blanca e TESSLER, Elida. **O Meio Como Ponto Zero.** 1ª edição. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002

ROBERTS, Jhon. **Introduction: Art, 'Enclave Theory' and the Communist Imaginary.** In: Third Text, Vol. 23, Issue 4, July, 2009, pp. 353–367. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09528820903116494?needAcess=true>>. Data de acesso: 18 de set. de 2020.

ROGOFF, Irit. **Turning.** Disponível em: <<https://www.eflux.com/journal/00/68470/turning/>>. Data de acesso: 06 de fev. de 2020.

SANTAELLA, Lucia. **O corpo como sintoma da cultura.** Revista CMC comunicação mídia e consumo. ESPM PPGCOM, v.1, n.2, 2004. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/17/17>>. Acesso em: 21 de jul. de 2021.

SCANLAN, Joseph. **Culture in action.** Disponível em: <<https://www.frieze.com/article/culture-action>>. Data de acesso: 16 de fev. De 2021.

SHINER, Larry. **The invention of art: a cultural history**. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

SHOLETTE, Gregory. **Authenticity squared**. Disponível em: <http://www.gregorysholette.com/wp-content/uploads/2011/04/12_authenticity1.pdf>. Data de acesso: 23 de set. de 2021.

_____. **News from nowhere**. Disponível em: <http://www.gregorysholette.com/wp-content/uploads/2011/04/13_newsfrom1.pdf>. Data de acesso: 23 de set. De 2021.

STARLING, Heloísa. **O Brasil como distopia: com Heloísa M. Starling (UFMG)**. 2021. (1h43min08s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kftec9QhpWY>>. Data de acesso: 04 de mai. de 2021.

TELES, Gabriel. **A aliança estudantil-operária no Maio de 68 francês: uma lição para as lutas contemporâneas**. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/site/iassc/GT7/GT7-03-Gabriel.pdf>>. Data de acesso: 21 de jul. de 2021.

THOMPSON, N. Living as form: socially engaged art from 1991-2011. in: BECKER, C. **Microutopias: public practice in the public sphere**. 1. ed. Nova Iorque: Creative Time. 2012.

_____. **The interventionists: Users' manual for the creative disruption of everyday life**. Cambridge, MA: MASS MoCA. Disponível em: <http://www.gregorysholette.com/wp-content/uploads/2011/04/Interventionists_03_14_041.pdf>. Data de acesso: 03 de fev. de 2020.

UEPG. **Resolução nº 1, de 23 de fevereiro de 2015**. Estabelece o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UEPG. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/001.pdf>>. Data de acesso: 01 de mar. de 2021.

VENDRAMI, Carla. **O imaterial do material: um relato sobre questões éticas que envolvem esculturas de Luciano Fabro**. Eletras, vol. 18, n. 18, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12735907/o-imaterial-do-material-um-relato-sobre-utp>>. Data de acesso: 05 de ago. de 2021.

WEIBEL, Peter (org). **Kontext Kunst: The art of the 90's**. Colônia: Dumont Buchverlag, 1994.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. Disponível em: <<https://arquivomarxista.files.wordpress.com/2016/04/raymondwilliamsescultura.pdf>>. Data de acesso: 20 de set. de 2021.

INTERARTSVIDEO. **Newton Goto MOBILITY NODE**. 2017. Disponível em: <>. Data de acesso: 18 de ago. de 2021.

Laboratorio Progetto Casina. Disponível em:<<http://www.crac-cremona.org/wp-content/uploads/2017/02/8.-Progetto-casina-2007.pdf>>. Data de acesso: 25 de set. de 2021.

Trigon 93: Kontext Kunst. Disponível em: <<https://www.museum-joanneum.at/neue-galerie-graz/ausstellungen/ausstellungen/events/event/2228/trigon-93-kontext-kunst>>. Data de acesso: 04 de mai. de 2021.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 01

TÍTULO (ANO)	DESCRIÇÃO	METODOLOGIA
Fio, Trajeto e Retorno ao corpo (1987)	Contando com a participação da artista Eliane Prolik, foram oficinas de criação, práticas corporais, palestras, exposições e performances realizadas em instituições de ensino, museus e centros culturais em Curitiba (PR) e São Paulo (SP). “Fio” e “Trajeto” foram apresentadas no Centro Cultural de São Paulo (SP) e no Centro Juvenil do Museu Alfredo Andersen (MAA). Fio aconteceu no Bar Camarim, local de encontro de artistas na cidade de Curitiba. “Retorno ao corpo” iniciou com uma performance realizada pelas artistas no Museu de Arte Contemporânea de Paraná (MAC PR), com uma oficina com os alunos da EMBAP ⁷⁹ e culminou em uma exposição no MAC com os resultados do trabalho.	- ---
Meio Líquido (1991)	Oficina de criação e sensibilização corporal aberta ao público realizada na piscina do Centro de Natação BerekKriger através de aulas teóricas e práticas, sendo encerrada com exposição dos trabalhos dos participantes, no Museu de Arte do Paraná MAP em Curitiba (PR). Os resultados foram apresentados em palestra e videodocumentário no Festival de Antonina (PR), evento promovido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).	Processo realizado em suas etapas: Sensibilização: Apresentação de breve abordagem teórica, relacionando diversos conteúdos necessários para a realização do trabalho com o grupo. O processo será realizado com diferentes atividades na água (piscina térmica) relacionando movimentos corporais e privilegiando os sentidos (audição, visão, olfato, gosto e tato) além de combinar ações fundamentadas na educação somática. Será incentivada a realização de documentação fotográfica e com relatórios escritos do processo individual; Prática: Elaboração de desenhos, com apoio da documentação realizada no processo anterior.
Prima Matéria (1993)	Oficina teórico-prática aberta ao público e realizada no ateliê das artistas em Curitiba (PR). Experiência de sensibilização corporal e sensorial em espaço ambientado com matérias naturais, tais como água, terra,	Processo realizado em três etapas: Introdução teórica: Conceituações sobre a fragmentação e a unificação do corpo, os sentidos e a obra de Lygia Clark; Sensibilização: Resgate corporal e potencial dos sentidos;

⁷⁹ Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

		pedras e plantas.	Prática: exploração de materiais diversos para criação artística.
Projeto de desenho em Antonina (1999)		Projeto voltado para estudantes de arte e artistas plásticos, que procurou potencializar os indivíduos por meio de experiências compartilhadas, resgatando vivências individuais e a memória coletiva, a partir da utilização do desenho.	Aula de introdução e conceitos fundamentais do desenho, iniciada com a atividade de sensibilização “Rede de elástico”, com documentação por desenhos, fotografias e relatos escritos; Aula teórica sobre o panorama da arte na década de 60 no Brasil, pesquisa de campo sobre a cultura local e relatório, com documentação por desenhos, fotografias e relatos escritos; Aulas práticas de experimentação e avaliação dos resultados.
Fonte (1998) Serpente (2000)		Projetos que partem de um enfoque sistemático em relação as obras da artista Lygia Clark (1920-1988), realizados com alunos da EMBAP e da FAP ⁸⁰ de modo integrado às atividades letivas, contando com a participação da professora de natação Rosane Gorett. Incluía registros fotográficos, relatórios, reflexões e produções artísticas.	Processo realizado em três etapas: Teórico: Discussão de aspectos gerais das vanguardas históricas, com foco no construtivismo e de suas vertentes no Brasil através dos movimentos Concreto e Neoconcreto; na sequência foram discutidos ações artísticas dos anos 80 em Curitiba; Sensibilização: Atividades na água (piscina térmica), que privilegiavam os movimentos e os sentidos; Prático: Atividades de desenho em grande formato, explorados preferencialmente no chão, para propiciar uma imersão e interação ao meio.
Grão Ateliê (2001) e Projeto Bala (2003– 2004)		Espaço destinado a cursos de criação artística e sensibilização para adultos e crianças, fundado por Denise Bandeira, Juliane Fuganti e Laura Miranda em Curitiba. Dentro dele, foi desenvolvido o projeto Bala, com apoio da Lei Municipal de Incentivo a Cultura, mantendo uma extensa programação de cursos realizados junto às instituições FAP, EMBAP E UFPR em Curitiba (PR). O Projeto contava com a oferta de oficinas de criação, cursos teóricos e debates artísticos	O Grão Ateliê foi um espaço criado para renovação e atualização do processo artístico, funcionando enquanto aglutinador de propostas que até então ocupavam diversos locais. A partir de um programa aberto, concebe o artista contemporâneo como propositor de ações de criação e de ensino, enfatizando a aprendizagem por meio da experiência.

Tabela 4: Síntese das oficinas
Fonte: Elaboração da autora (2021)

APÊNDICE 2

ENTREVISTA COM DENISE BANDEIRA E LAURA MIRANDA

(Realizada via e-mail no ano de 2021)

- 1. Quais foram as ações que mais marcaram vocês dentro das oficinas de sensibilização e produção poética? Como vocês perceberam as repercussões dessas ações no público?*
- 2. Como vocês pensam o impacto da sensibilização dos sentidos na fruição de obras visuais? Acreditam que ações análogas poderiam ser desenvolvidas em sala de aula?*
- 3. Dentre suas ações, o desenho se destaca como técnica de experimentação artística. Por que o escolheram e como acreditam conexão dele com os sentidos?*
- 4. Quais eram as principais referências nas concepções das oficinas de sensibilização corporal? Essas referências continuam latentes em sua produção ou novas fontes lhes inspiram?*

APÊNDICE 03

ENTREVISTA COM ANDRÉ RIGATTI

(Realizada via e-mail no ano de 2021)

1. *Em texto para o catálogo da artista, o pesquisador Roberto Pinto (2010, n/p, grifo do autor) discorre as obras de Carla Vendrami e destaca que “[...] não somente é ‘permitida’ a participação de quem visita à mostra, mas também a troca com os participantes da mostra (os artistas e o expectador) se torna conditio si ne qua non para elas existirem e para serem pensadas”. Como você enxerga esse envolvimento que Carla Vendrami estabelecia com o expectador?*

2. *Em obras de arte que partem de um viés social, podemos perceber a tentativa de contingência de propostas de solução para o momento presente. A seu ver, quais eram as principais preocupações sociais de Carla Vendrami?*

3. *Durante sua trajetória, a artista desenvolveu o “Projeto Amarelo I”, que foi concebido a partir de oficinas realizadas com crianças e jovens do “Projeto Formando cidadão”, em parceria com a Fundação de Ação Social e com os Núcleos regionais da Fundação Cultural de Curitiba. Como você enxerga os impactos desse trabalho na comunidade onde foi inserido?*

4. *O conceito de alteridade foi amplamente explorado por Carla Vendrami em sua produção acadêmica. Ao ser ver, como esse conceito se reflete nas proposições poéticas da artista?*

APÊNDICE 04

ENTREVISTA COM TÂNIA BLOOMFIELD E NEWTON GOTO

(Realizada via e-mail no ano de 2021)

1. *Em entrevistas e críticas sobre o trabalho de Newton Goto, ele costuma ser descrito como artista e ativista social. Como enxerga essa relação entre arte e ativismo nas obras de arte?*

2. *Dentre os trabalhos de engajamento social propostos por Newton Goto, quais ações acredita que provocaram mais efeitos? Que características acredita que levaram ao sucesso dessas propostas?*

3. *Quais as implicações que você percebe que as obras de Newton Goto têm no espaço urbano da cidade de Curitiba?*

4. *A preocupação de Newton Goto com o potencial político da arte é evidente com a performance-manifesto “EPA!” (Expansão Pública do Artista), como acredita que esse organismo atuou para a formação de uma rede de interlocutores e de produção artística?*

OBS: Na entrevista feita com Goto foram alterados os sujeitos das questões, para que elas fossem relacionadas a ele.

APÊNDICE 5

CONTEÚDO	PROPOSTA/ METODOLOGIA	ENCAMINHAMENTO/RESULTADOS DA ATIVIDADE
Metodologia de Reggio Emilia	De modo assíncrono, os acadêmicos deveriam se inspirar na concepção de ambiente como terceiro educador e preparar um espaço de sua casa que fosse estimulante à aprendizagem.	Se destacou o objetivo de criar um espaço acolhedor, seguro e convidativo, para tanto ele optaram pelo uso de materiais diversos, desde recursos naturais até brinquedos e tecidos. Mesmo tendo as tintas e riscantes como predominantes, suas formas de uso divergiam do convencional, deslocando os papéis para o chão, para parede ou ocupando a sala toda. Seja no ambiente externo ou interno, essas práticas proporcionaram vivências e experimentações criativas, desestabilizando conceito tradicional de sala de aula, ampliando as possibilidades de ensino e valorizando diferentes métodos de aprendizagem. Nos casos de acadêmicos que conviviam com crianças, houve a possibilidade de experimentação desses ambientes propositores. Assim, o espaço de convívio pessoal foi considerado como possibilidade de troca, criando possibilidades de experimentação didática e artística presenciais e relacionais, mesmo diante do contexto de pandemia. Nesse processo a ocorreu a articulação entre a arte e o conceito de jogo-brincadeira.
Jogos e brincadeiras na educação	Entre os disparadores das ações, destaca-se o documentário “Tarja Branca: a revolução que faltava” ⁸¹ como incentivador para a discussão da ludicidade em obras de arte. A partir disso, os acadêmicos foram desafiados a criar de um trabalho de arte para ser brincado.	Essas propostas discutiram as potências do jogo-brincadeira na produção artística e no ensino de arte, encorajando a construção de momentos lúdicos de convívio e compartilhamento, através de propostas abertas, com regras que podem ser reinventadas por cada sujeito participante.
Prática de sensibilização corporal	Na disciplina de “Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II”, iniciei o ano letivo de 2021 com uma dinâmica que propunha uma de sensibilização corporal, pedindo a todos para fecharem os olhos,	No início, a maior parte das propostas se concentrava em princípios da meditação, principalmente pela proximidade de alguns acadêmicos em essa prática. No entanto, conforme fomos conversando ao longo do ano sobre como essas ações poderiam se tornar propostas poéticas e fui comentando, baseada nas oficinas de Laura Miranda e Denise Bandeira, acerca da educação somática, essas práticas foram ficando mais arrojadas e complexas, refletindo os processos

81 Produzido em 2013 no Brasil, sob direção de Cacau Rhoden, o filme se caracteriza como um manifesto sobre a importância do espírito lúdico para o ser humano, defendendo que as brincadeiras fazem parte de nossa formação social, intelectual e afetiva. Com as discussões apresentadas pelo documentário, defende-se que o brincar propicia aos indivíduos maior conexão com o próprio corpo e de momentos de entrega.

	<p>respirarem lentamente, sentirem seus corpos, liberarem tensões e se energizarem. Esse momento teve respostas positivas da turma, então eles propuseram que continuássemos com essas práticas, então, em cada uma das aulas no decorrer do ano letivo, havia um voluntário que propunha um momento de sensibilização.</p>	<p>poéticos de cada um. Como propostas de sensibilização, nos primeiros momentos de cada aula, fomos guiados para nos transportarmos para instalações artísticas e espaços que nos traziam paz, boas memórias foram revisitadas, desenhamos sem preocupação, rasgamos e amassamos aquilo que não fazia mais sentido, nos reconectamos conosco, experimentamos nosso corpo com mais atenção, olhamos para o espaço ao redor em novas perspectivas, entre outras.</p>
Arte da performance	<p>A partir de aulas síncronas sobre o desenvolvimento da performance ao longo da história e a multiplicidade de produções que ela abrange, foi proposto que os acadêmicos realizassem uma performance que discutisse o contexto de pandemia. Sugerir que a plataforma de gravação fosse o <i>google meet</i>, devido a nossa vivência dentro do contexto acadêmico e as suas facilidades de uso, no entanto deixei os acadêmicos livres para criação de outras possibilidades.</p>	<p>Mesmo estando no início do curso, os acadêmicos demonstraram uma compreensão efetiva de conceitos da arte contemporânea, se entregando ao momento presente por meio da performance. Demonstram-se assim, as múltiplas possibilidades de criação artística, abrindo possibilidade para novos modos de expressão, para além da tradição. Carregando críticas sociais e compartilhando sentimentos íntimos por meio de ações ensaiadas ou da improvisação, percebe-se que nessas ações, houve uma criação íntima de laços entre os participantes, conectando-os a partir da arte e corporificando inquietações de modo singular. Assim, essa estratégia criou presenças mesmo em face à virtualização dos corpos. Os resultados enfatizaram o potencial estético das ações, principalmente devido a suas apresentações se darem principalmente a partir da mídia audiovisual. No entanto, também valorizaram os processos e a energia construída pelo grupo durante a ação.</p>
Instalação de Arte	<p>Refletindo sobre o distanciamento imposto pela pandemia e sobre as possibilidades de criação através de instalações artísticas, a turma foi desafiada a encontrar outros modos de conectar os espaços que vivem por meio das instalações de arte.</p>	<p>Os acadêmicos desenvolveram ocupações em paredes, deslocaram objetos de lugar, reuniram objetos com valor afetivo, criaram intervenções ocupando espaços completos, produziram fotografias com objetos complementares, confeccionaram obras que simulavam conexões entre si e chegaram a expor esses resultados através de redes sociais criadas especificamente como obra. Foram várias estratégias que levaram a reflexão sobre como criar laços entre si, mesmo a partir das distâncias que os separavam.</p>
Arte da Performance	<p>Inspirada pelos situacionistas e pelas práticas de caminhada de Goto, convidei os acadêmicos a saírem de</p>	<p>Essa prática provocou desestabilizações em relação ao curso cotidiano de aulas e também ao próprio modo de estar no mundo. Pois no contexto onde essa dissertação foi escrita, sair de casa deixou de ser rotina para muitos. Os relatos foram de satisfação por</p>

casa e fazerem um caminho diferente do habitual, eles deveriam olhar o caminho por outros pontos de vista, observar os objetos que tinham ao redor deles e coletar algo que lhes chamasse atenção.

ver o céu, por tirar os seus corpos de um estado estático e por olhar para outros pontos. A partir disso, eles foram convidados a olharem de modo mais atento para suas peregrinações e caminhadas pela cidade.

Instalação de Arte

Quando estávamos discutindo o conceito de instalação e eu propus aos acadêmicos a execução de uma instalação conjunta naquele momento da aula. Assim, permitiu-se pensar sobre como é possível a modificação do espaço em que vivemos, ressignificando objetos prontos e agregando sentido poético neles.

Após uma breve discussão acerca dos objetos que poderiam ser apropriados, chegou-se na cadeira, que é utilizada cotidianamente para as aulas online. Como forma de criticar seu próprio envolvimento com o curso, os alunos propuseram que todos saíssem das cadeiras e que ela fosse encarada como um objeto de arte, colocada no centro da cena. Essa ação também evidenciou um caráter performático, demonstrando influência do conteúdo anterior.

APÊNDICE 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTOS

Eu, (nome completo da pessoa entrevistada), (nacionalidade), (estado civil), portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, residente na Rua _____, n.º _____, (cidade) – (estado), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos e metodologia da Pesquisa, além de riscos e benefícios, AUTORIZO o uso do meu depoimento, com o fim específico de integrar a pesquisa da discente Julia Pereira de Souza com RG n.º 13.104.853-0, inscrito(a) no CPF sob o n.º 093.889.039-51, residente na Avenida União Panamericana n.º 1112, Ponta Grossa – PR, com o título "Práticas artísticas colaborativas e participativas: estudo de caso em processos de criação-ensino de arte" a ser apresentada publicamente no Programa de Mestrado em Artes Campus Curitiba II UNESPAR, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

Ao mesmo tempo, libero a utilização do meu depoimento para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slide show etc.) a título gratuito, obedecendo às Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA – Lei n.º 8.069/1999), dos idosos (Lei n.º 10.741/2003), das pessoas com deficiências (Lei n.º 3.298/1999 e Decreto n.º 5.296/2004).

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos em relação ao conteúdo descrito ou a qualquer outro que seja resultante desta Pesquisa, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: _____

Assinatura Participante: _____

Telefone para contato: (__) _____

Assinatura Pesquisador: _____

Telefone para contato: (__) _____