



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



KELLY QUEIROZ DOS SANTOS

**ARTE-MEDIAÇÃO: UMA PROPOSTA *OUTRA* PARA PENSAR MEDIAÇÃO
“CULTURAL” NO ENSINO DE ARTE**

**Campo Grande/MS
2021**

KELLY QUEIROZ DOS SANTOS

**ARTE-MEDIAÇÃO: UMA PROPOSTA *OUTRA* PARA PENSAR MEDIAÇÃO
“CULTURAL” NO ENSINO DE ARTE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande - MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS
2021**

S235a Santos, Kelly Queiroz dos

Arte-mediação : uma proposta outra para pensar mediação
“cultural” no ensino de arte / Kelly Queiroz dos Santos. –
Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

168 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

1. Arte-educação descolonial 2. Mediação 3. Cultura 4.
Conhecimento I. Bessa-Oliveira, Marcos Antônio II. Título

CDD 23. ed. - 372.5

KELLY QUEIROZ DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Keyla Andréa Santiago Oliveira (Membro Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Dora de Andrade Silva (Membro Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – PROFArtes-UFMS)

Prof. Dr. Edgar César Nolasco (Membro Titular Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Membro Suplente Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ao meu Pai amado e querido Deus que me deu o dom da vida,
que me amou de tal maneira que deu seu único Filho para que
eu tivesse vida e pudesse hoje viver a experiência dessa
pesquisa e escrita.

Aos meus queridos pais que desde pequena me incentivaram a
estudar, a ter coragem (“Quem tem coragem vai onde quer e
consegue o que quer”), eles e meu irmão que cuidaram de mim
fazendo café, uma marmita, um lanche, enquanto eu ficava
horas estudando.

Às crianças, adolescentes e adultos que passaram pela minha
vida fazendo parte da minha história, compartilhando e me
tornando a artista-professora-pesquisadora que sou hoje.
Aos professores de Arte que continuam perseverando e dizendo
sim à Arte e à Educação todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Pai pela vida, pela oportunidade de respirar, de ser. Quem me chamou para escrever, ler, para ser Mestre (e muito mais). AquEle que me deu colo, consolou-me por meio do Espírito Santo em dias difíceis e quem me deu forças para perseverar;

À minha família. Meus pais que me encorajaram, apoiaram, cada um à sua maneira. Meu irmão, atendendo a pedidos, e assim como meus pais, trazendo lanches e cafés enquanto eu estudava. Minha vó Lice, tia Maria e tio Curu pelas comidas, pouso, cafés e bombons, para mim e minhas amigas.

Aos meus amigos Adeline e David que me incentivaram, cuidaram, torceram, oraram, acreditaram e me motivaram a sonhar com o Mestrado e agradeço por suportarem e compreenderem meu processo.

Ao Ralfer pelas conversas. Pela primeira conversa que me motivou a escrever sobre a mediação. Agradeço por me ouvir, o que me ajudava na organização das ideias, pela cama, pouso, alimento, ouvido, palavras de afirmação. E à sua mãe Dona Ana pelas tapiocas, almoços, jantãs, garrafas de água.

À Ana Carol e Marcela, minhas amigas de orientação (*Bessa Girls*) que me fortaleceram, apoiaram, não me deixaram desistir, atravessaram-me com suas pesquisas, falas, vidas, com suas *experivivências*.

Aos meus amigos Jackeline e Reginaldo pelas conversas e espaço em seu apartamento para eu estudar, além de me ouvirem e aguentarem as loucuras e crises do processo da escrita, pela comemoração da primeira escrita e pelas palavras de afirmação.

À Maura que ofereceu sua casa para eu estudar.

À Cristiane Portela, coordenadora que me apoiou desde o início do processo do Mestrado e em meu processo de formação.

À Mônica que me levou aos processos de autoconhecimento e me ajudou a entender e perceber muita coisa.

Aos meus amigos que perguntavam sobre o processo, preocupavam-se e que compreenderam minhas ausências.

A Jorge Alencar, Soraya Portela e Jussara Miller pelas provocações e falas.

Ao Diogo pelas referências potentes compartilhadas.

Aos professores e professoras, artistas, pesquisadores e pesquisadoras com quem pude partilhar conversas mediadoras no ano de 2021.

Aos colegas de turma do PROFEDUC. Vocês me ensinaram muito.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, inclusive funcionários da Guatós.

Aos professores membros da banca.

Mudaste o meu pranto em dança, a minha veste de lamento em veste de alegria, para que o meu coração cante louvores a ti e não se cale. Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre (Salmos 30: 11-12).

RESUMO

Este trabalho, situado epistemologicamente numa perspectiva descolonial, deseja (re)verificar os conceitos estabelecidos até então acerca de Arte, Cultura, Conhecimento e Mediação “cultural” para desenvolver a Arte-mediação como proposta pedagógica no ensino de Arte. Grafamos o conceito entre aspas por entendê-lo em processo de (re)verificação. Surge essa necessidade de pesquisa através de questionamentos a respeito da complexidade que poderia ser mediar culturas: entendendo que o que acontece é uma troca de conhecimentos entre saberes culturais. Diante desta primeira constatação, é necessário também (re)verificar os conceitos já estabelecidos de arte, cultura, educação e conhecimento na intenção de propor um pensamento *outro* acerca desses. Como artista-professora-pesquisadora, entendo que a mediação “cultural” se refere, em primeira instância, à criação de abordagens epistemológicas artístico-pedagógicas que visam à aproximação entre artista e espectador. O desejo, com este trabalho agora, tendo em vista o lugar de artista-professora-pesquisadora, é apresentar uma proposta de mediação como prática pedagógica que vai para além dos objetivos da aproximação do sujeito-estudante às obras artísticas e da sensibilização prévia para a apreciação de uma obra de arte. Logo, busca-se uma Arte-mediação como proposta pedagógica que se dá no ensino de Arte entre estudante, professor/a, conteúdo e contexto escolar possibilitando primeiramente aproximações entre esses, para depois proporcionar aproximações entre o estudante e os artistas com suas respectivas produções. E indo um pouco mais além, desejo trazer provocações, reflexões acerca deste corpo que sou que produz arte, cultura e conhecimento, corpo esse que dança. Considerando esse corpo que dança, finalizo com alguns apontamentos do ensino de Dança na educação formal para pensar a mediação artística na linguagem da dança especificamente como projeção da Arte-mediação. Portanto, a pesquisa evidencia a mediação, a arte, a cultura, a educação e os conhecimentos por uma perspectiva teórico-crítica cultural contemporânea ancorada na ideia de que todo sujeito, lugar e narrativa fazem emergir conhecimentos.

Palavras-chave: Arte-Educação Descolonial; Cultura; Conhecimento; Mediação.

ABSTRACT

This work, situated epistemologically in a decolonial perspective, wishes to (re) verify the concepts established until then about Art, Culture, Knowledge and “cultural” Mediation to develop Art-mediation as a pedagogical proposal in Art teaching. We write the concept in quotation marks to understand it in the process of (re) verification. This need for research arises through questions about the complexity that could be mediating cultures: understanding that what happens is an exchange of knowledge between cultural knowledge. In view of this first observation, it is also necessary to (re) verify the already established concepts of art, culture, education and knowledge in order to propose a different thought about these. As an artist-teacher-researcher, I understand that “cultural” mediation refers, in the first instance, to the creation of artistic-pedagogical epistemological approaches that aim to bring the artist and the spectator closer. The desire, with this work now, in view of the place of artist-teacher-researcher, is to present a proposal for mediation as a pedagogical practice that goes beyond the objectives of bringing the student-subject to artistic works and of previous awareness of the appreciation of a work of art. Therefore, we seek an Art-mediation as a pedagogical proposal that takes place in the teaching of Art between student, teacher, content and school context, first enabling approximations between them, and then providing approximations between the student and the artists with their respective productions. . And going a little further, I want to bring provocations, reflections about this body that I am that produces art, culture and knowledge, a body that dances. Considering this dancing body, I conclude with some notes on dance education in formal education to think about artistic mediation in the language of dance specifically as a projection of Art-mediation. Therefore, the research highlights mediation, art, culture, education and knowledge from a contemporary cultural theoretical-critical perspective anchored on the idea that every subject, place and narrative makes knowledge emerge.

Keywords: Art-Education Decolonial; Culture; Knowledge; Mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Crianças do Pré I conhecendo a artista plástica Antonia Hanemann	71
Figura 2: Crianças do Pré I conhecendo a Turma do Bagacinho.....	72
Figura 3: Crianças do Grupo 4 em uma das atividades de registro gráfico-plástico registrando a fase da borboleta.....	73
Figura 4: Usando óculos dos alunos durante Mediação Artística.....	94
Figura 5: Registro da Oficina com as Intérpretes-criadoras da Cia Dançurbana.....	124
Figura 6: Registro da apresentação do espetáculo “K-zuu”.....	125
Figura 7: Registro do Espetáculo de Dança de uma das crianças.....	127
Figura 8: O balé clássico.....	133
Figura 9: As melhores amigas.....	138
Figura 10: Meu corpo na/da/em exterioridade.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FCMS – Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul

FMIC – Fundo Municipal de Investimentos Culturais

FTB – Festival do Teatro Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação

MGI – *Maison du Geste et du L'image*

MS – Mato Grosso do Sul

NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado Profissional em Educação

SECTUR – Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TGR – Teatral Grupo de Risco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Sumário

INTRODUÇÃO – o que, por que e para quê Mediação?	12
CAPÍTULO 1 – (RE)VERIFICANDO OS CONCEITOS DE ARTE, CULTURA E CONHECIMENTO	19
1.1 – Arte, Cultura e Conhecimento para a Opção Descolonial de Arte-Mediação	36
1.2 – Arte-Educação ou Arte-mediação? Olhares <i>outros</i>	47
CAPÍTULO 2 – MEDIAÇÃO CULTURAL OU MEDIAÇÃO ARTÍSTICA?: (re)verificações epistêmicas como prática pedagógica	53
2.1 – Mediação Artística como proposta pedagógica	69
CAPÍTULO 3 – ARTE-MEDIAÇÃO NO TERCEIRO ESPAÇO: proposta de aproximação para o ensino de Arte	74
3.1 – Relações sociais entre os sujeitos do Ensino de Arte: Professor, Estudante, Conteúdo e Contexto Escolar	85
3.2 – A Arte-mediação e o Arte-mediador: processos de pontes, travessias e inacabamento	97
3.3 – Experimentando a Arte-mediação como uma refeição	112
3.3.1 – Ser, saber e sentir a Arte-mediação: experivivências em sala de aula	118
CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÃO, CORPO E DANÇA: possibilidades, caminhos e reflexões	131
4.1 – Corpo, <i>biogeografia</i>, herança: um corpo que é, que sente, que vive, que produz conhecimento, que dança	132
4.2 – Ensino de Dança na Educação Formal e a Mediação em Dança como projeção da Arte-mediação	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS – para (in)acabar	161
REFERÊNCIAS	164
LINKS PARA ACESSO AOS VÍDEOS DE RESULTADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “SER, SABER E SENTIR A ARTE-MEDIAÇÃO: <i>experivivências</i> em sala de aula”	168

INTRODUÇÃO – o que, por que e para quê Mediação?

Esta pesquisa, a partir de uma perspectiva descolonial, deseja discutir e repensar o conceito de mediação “cultural” a partir de produções teóricas já realizadas acerca de mediação cultural artística, por pesquisadores de diversas áreas, a exemplo de Flávio Desgranges, Maria Lúcia Pupo e Zina Filler. Grafamos o termo “cultural” entre aspas considerando aqui a ideia de que o conceito estará passando por um processo de (re)verificação¹ epistemológica.

Esta pesquisa é um aprofundamento do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado “Mediação Cultural dialogando com a dança e a educação”, que surgiu a partir das minhas experiências práticas em 2014. Se no TCC a proposta era discutir mediação cultural na arte enquanto artista-pesquisadora², neste trabalho proponho da ótica de artista-docente uma discussão acerca da mediação “cultural” como abordagem epistemológica artístico-pedagógica. Para isso apresento os conceitos de mediação “cultural”, tendo como base os estudos teóricos de autores de diferentes linguagens artísticas, além de trazer o caráter pedagógico da mediação que pode se fazer presente na disciplina de Arte no ensino formal, dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de Arte.

Não quero com essa proposta da mediação como prática pedagógica deixar a arte a serviço da educação ou a mediação artística a serviço da educação. A mediação artística por si

¹ A ideia de (re)verificar ou (re)verificação grafadas nesta pesquisa não tem nenhuma relação com a ideia de reverificar pensamentos postos a fim de mantê-los. Muito pelo contrário, a predisposição do (re) nas grafias apresentadas nesta e em outras pesquisas vinculadas ao NAV(r)E - Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas - UEMS/CNPq - tem intenção primeira de fazer valer a ideia de que algumas colocações teóricas avançaram e muitas retrocederam para pensar as proposições artístico-culturais, crítico, teórica e pedagógicas da América Latina. Portanto, estamos ancorados na lógica de Boaventura de Sousa Santos (1999) quando diz NÃO ao epistemicídio, e pensamos isso mesmo em relação ao pensamento descolonial. Assim, bem como esta pesquisa, a tentativa do grupo de pesquisa, certificado pela UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul junto ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, NAV(r)E - NÚCLEO DE ARTES VISUAIS EM (re)VERIFICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, é romper criticamente com qualquer noção binária de pensar as produções em Artes Visuais - indistintamente da linguagem (plástica, performática, cênica, escultórica etc). A proposição dos pesquisadores envolvidos no grupo é a de podermos fazer reflexões teóricas que pensem sem exclusividade (Lugar Nenhum) como centro, mas que têm um lócus tomado como ponto de partida (o estado de Mato Grosso do Sul (na fronteira Brasil/Paraguai/Bolívia)) das reflexões para pensar em (Lugares Todos), especialmente latino-americanos como produtores de saber. Pensamos assim já que a ideia é fazer (re)Verificações Epistemológicas das produções artístico-visuais de lugares com características fronteiriças (geográfico e culturalmente falando) tomando as formulações teórico-críticas da crítica *biogeográfica* fronteiriça, estudos descoloniais e da crítica cultural embasando as reverificações teórico-críticas levantadas.

² A partir de pesquisas que discutem gênero, como a desenvolvida pela Mestranda Marcela dos Santos Ortiz do PROFEDUC cujo título é “EMERGÊNCIA DO GÊNERO: o que as imagens no livro didático nos dizem (ou não) sobre a figura da mulher”, tenho me proposto a pensar, a desvelar e a desocultar a figura da mulher também nos discursos acadêmicos.

só é uma prática independente, que pode ser realizada por empresas públicas e privadas, artistas, professores, mas aqui, nesse projeto investigativo, desejo pensar a mediação artística como possibilidade pedagógica no ensino de Arte e, mais que isso, ir além da proposta da Mediação Artística de aproximar artista e espectador. Desejo fazer isso a partir do que entendo por mediação artística, do que já conheci e apreendi por meio de diversos pesquisadores e mais que isso, pelas minhas *experivivências* com a mediação enquanto mediadora de espetáculos de dança e de teatro, processos onde descobri e desenvolvi o que entendo e desejo com a mediação artística.

Vale ressaltar que minhas experiências com a mediação começaram por uma iniciativa privada, realizado pela Alecrim Produções Artísticas de Brasília, que circulou por Campo Grande/MS com propostas de oficinas para as escolas estaduais. Depois disso as experiências partiram de iniciativas de artistas que levavam a mediação como proposta de formação nas escolas.

Era impossível não perceber esse caráter pedagógico da mediação em 2014, minha primeira experiência com a mediação. Eu era uma professora em formação, meu olhar estava estimulado para perceber a docência, assim como hoje, sempre que assisto a um espetáculo, penso em procedimentos de mediação, ou em qualquer lugar, vejo oportunidades para escrever minha dissertação. A exemplo dessa não dissociação entre os fazeres como artista-professora-pesquisadora que é o momento em que escrevo essas palavras. Participando de um evento de dança, trabalhando como produtora, vou escutando, conversando, vendo, sendo afetada e isso vai me provocando a refletir, a pensar, a escrever. Ou seja, o ser, sentir e saber pesquisadora estão latentes, assim como o artista e professora, pois ao mesmo tempo em que escrevo, já olho para as práticas e escritas como possibilidades para a prática como artista e como professora.

Em 2014 o Festival do Teatro Brasileiro (FTB), Festival que conta com a circulação de espetáculos, com a realização de oficinas e de uma Ação de Formação, passa por Campo Grande/MS trazendo espetáculos teatrais da Cena Baiana. No período eu estava cursando o segundo ano do curso de Artes Cênicas e Dança na UEMS e uma professora me indicou o processo seletivo para Arte-educadores. Inscrevi-me e fui selecionada, então passei por um treinamento com Glauber Gonçalves, o coordenador da Ação de Formação, que me apresentou a Mediação Cultural. O treinamento contou com conversas, leituras de textos, apreciação de vídeos e experiências corporais, tudo que envolvia nossa formação para a realização das ações de mediação em escolas públicas da cidade com os estudantes que apreciariam ao espetáculo “Sebastião” do Território Sirius Teatro, de Salvador, Bahia.

Em duplas realizamos as ações de formação em três escolas da Rede Estadual de Ensino, meu primeiro contato com o Ensino Médio e com a Mediação Cultural, e, se dizemos que a primeira impressão é a que fica, fiquei com uma excelente impressão. A experiência com os estudantes e com a proposta da Mediação foi incrível e me marcou enquanto artista-docente e produtora cultural.

Eu já trabalhava com a Cia Dançurbana³ e já tinha contato e experiências com espetáculos de dança, já havia circulado com a apresentação de espetáculos e coreografias dessa Cia pelo Estado, que em alguns projetos contavam com a realização de oficinas. Mas essas oficinas normalmente eram de danças urbanas, no caso desta Cia especificamente, porque era a principal linguagem com a qual a Cia trabalhava. Estas oficinas eram disponibilizadas na cidade em que o espetáculo era apresentado para quem tivesse interesse e não para um público específico, público que mais tarde apreciaria o espetáculo.

Outro fator que percebia em minhas experiências era o público, principalmente o público das escolas, que ia assistir aos espetáculos sem nenhum momento de contato prévio. Falo também de minhas experiências com idas aos museus quando criança, quando íamos visitar o Museu José Antonio Pereira, por exemplo, sem nenhuma conversa prévia e muito menos com conversa posterior, ou seja, era somente uma saída da escola, o que não deixava de ser uma experiência, mas uma experiência desprovida de mediação. E mediar, nesse sentido, contempla a proposta da pesquisa de mediação enquanto prática pedagógica também para além da especificidade da sala de aula. Mas como modos de produzir um conhecimento no “outro” a partir dos seus próprios saberes. E isso independe de ser professor, ser estudante ou de estar na sala de aula. É como uma prática cotidiana.

Mas quando vi reverberar naqueles estudantes a experiência com a mediação e com a apreciação do espetáculo, percebi a potência daquela ação. Recordo-me de sair do Teatro Aracy Balabanian (teatro público fechado para reforma há mais de três anos) no último dia e de falar para alguns colegas que aquela ação deveria acontecer em todas as escolas de Campo Grande, que os estudantes, crianças, jovens e adultos, precisavam passar por aquela experiência, e também para ampliar o público apreciador de Arte da cidade. Esse é um desejo que continua latente em mim até hoje. Em um dia comum, em uma conversa informal com

³ A Dançurbana é uma companhia de dança em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Nos últimos anos ganhou visibilidade nacional circulando pelo Brasil com importantes projetos como o **Palco Giratório** 2014 e o **Sesc Amazônia das Artes** 2012. A Cia conquistou por dois anos a aprovação no concorrido edital “O Boticário na Dança”. Fundada em 2002, a Cia fomenta e auxilia no contato diário com outras companhias de Campo Grande, fortalecendo as produções e ações em dança do Estado.

um amigo, percebi que esse era o tema que eu deveria pesquisar em meu TCC, depois de passar pela pesquisa de uma outra temática, encontro-me na mediação cultural.

Acerca do conceito de mediação “cultural”, Zina Filler (2015) trata da diferenciação entre mediação natural e cultural ao dizer que somos mediados o tempo todo por nossos pais, amigos, e professores, e diz que se tal processo é natural, no campo cultural ele demanda diferentes estratégias e planejamentos. O que a autora propõe a respeito de um trabalho que demanda planejamento, diferentes estratégias, olhar para o todo, realmente condiz com a prática da mediação como abordagem metodológica. Mas como dizer que isso se dá no campo da cultura e não nesse processo naturalizado? E aqui enfatizo alguns primeiros questionamentos: Como mediar culturas? A mediação como processo ‘naturalizado’, também não é cultural? Mediar culturas não é suspeitar que haja uma cultura mais pertinente em suas práticas culturais que outras?

É a partir destas problemáticas que surge o desejo e a necessidade imperativa de (re)verificar o conceito de mediação “cultural”. Para isso é necessário (re)verificar epistemologicamente também os conceitos de arte, cultura, educação e conhecimento como estão em evidência na cultura ocidental. Pois, a partir disso podemos descolonizá-los, já que estes estão pautados num *imaginário social* eurocêntrico e moderno, bem como são os mesmos que subsidiam o conceito de mediação cultural. Em seguida, (re)verificando o conceito de mediação “cultural”, poderemos pensar posteriormente a Arte-mediação, como propomos, como possibilidade *outra* para o ensino de Arte.

“Uma pesquisa que ainda está para ser analisada, demonstra que o processo de mediação mais eficiente se dá nos lugares de arte, isto é, em museus e exposições” (BARBOSA, 2009, p. 14). Vemos que a noção de mediação cultural também está fortemente relacionada com as Artes Visuais, assim como o ensino de Arte, tendo em vista essas ações nos museus, inclusive as experiências de Ana Mae Barbosa com os museus que inspiraram a Abordagem Triangular⁴.

A mediação é um saber/conceito utilizado por diversas áreas e a mediação cultural como terminologia pode ser entendida como uma proposta que mediará culturas, o que pode também nos levar a entender que culturas diferentes precisam ser mediadas, onde, muitas vezes, apenas uma dessas está em maior evidência. Principalmente em museus porque os estudantes “precisam de cultura” e precisam aprender a ler aquelas imagens, ou seja, um

⁴ Ainda que compreenda que o discurso de Ana Mae Barbosa seja no máximo pós-moderno, não podemos desconsiderar as reflexões que a autora fez acerca do ensino de Arte no Brasil.

conceito ainda pautado num padrão moderno, eurocêntrico de arte, de cultura e de conhecimento. Não desejo com a Arte-mediação e com meus trabalhos promover aproximações de estudantes com produções artísticas para essa sobreposição de culturas, mas apresentar diferentes produções artísticas, ser ponte neste terceiro espaço entre os conhecimentos que o Arte-mediador (professor de Arte) carrega, os dos estudantes e os conteúdos disciplinares.

Durante as experiências pessoais e pesquisas realizadas antes mencionadas, foi percebido o quanto a mediação em arte, mesmo a ainda mediação cultural como a entendemos, é pouco difundida, principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul. Pouco se é feito a respeito da mediação cultural, apesar de se pensar em práticas que visem a democratização cultural que busquem a viabilizar o acesso às produções artístico-culturais locais, não são práticas específicas de mediação artística, ou mesmo cultural. Por este motivo também se percebeu a relevância da pesquisa em tratar a mediação como proposta para o ensino de Arte na educação formal, como caminho/ponte para aproximação entre alunos e produções artísticas, e, indo bem mais além, com o que se deseja propor com este projeto de (vida) pesquisa: uma aproximação entre estudante, professor e conteúdo escolar através da Arte-mediação como proposta pedagógica descolonial.

Desejamos pensar a Arte-mediação como pedagogia da *diversalidade*, proposta e conceito apresentados e desenvolvidos por Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019), também considerando os sujeitos envolvidos nesse processo como sujeitos da diversidade: como caminho para possibilitar ao estudante e ao professor uma ampliação da forma de ensinar e aprender Arte (Artes Cênicas). Faz-se isso, por exemplo, ao trocar os sujeitos da ação, em que o espectador é o estudante, a obra é o conteúdo escolar e o professor está no *terceiro espaço*, ou seja, um Arte-mediador que deseja promover aproximações entre arte, ensino e sujeitos. “É o que vamos chamar de condição do terceiro espaço, segundo a qual a instância da mediação não está contida nem na obra nem no público, mas contém os dois” (ABREU, 2015, p. 62).

Para isso é necessário também (re)verificar as relações que estão postas entre professor, estudante, conteúdo e contexto escolar. Propõe-se a Arte-mediação para mediar diferenças, onde uma cultura aprende com a outra, ao invés de mediar culturas como melhores ou piores (como se fosse possível), mas considerando as produções artísticas sem emitir juízo de valor, sem cair num discurso de dualismo e reconhecendo todo sujeito como produtor de arte, cultura e conhecimento.

Ao aproximar as relações entre professor, estudante, conteúdo e contexto escolar no ensino de Arte será possível a aproximação entre os estudantes e os artistas/produções

artísticas. Nesse caso o professor de Artes Cênicas será o responsável por promover caminhos epistemológicos/metodológicos para tal aproximação, propondo aos estudantes experiências corporais e cinestésicas para a construção de sentidos através da percepção corporal.

A pesquisa encontra-se num âmbito epistemológico de perspectiva descolonial como *método* contramoderno de produção de conhecimentos. Aproveito, como referência, das minhas experiências com a mediação e o ensino de Artes Cênicas na educação formal para dialogar com os conceitos de mediação, arte, cultura e conhecimentos e com as discussões apresentadas por diversos pesquisadores; tais como: Bessa-Oliveira (2011, 2017, 2018), Vera Candau (2013), Flávio Desgranges (2006, 2008), Cássio Hissa (2011), Walter Mignolo (2003, 2010), Flavinês Rebolo e Marta Brostolin (2017), Eneida de Souza (2002), além de outros que foram necessários para contemplar o almejado.

O primeiro capítulo traz (re)verificações dos conceitos de Arte, Cultura e Conhecimento mais com problematizações do que com conceituações. A intenção é explorar modos *outros* para vê-los e quem sabe compreendê-los por meio de uma abordagem de perspectiva descolonial. O capítulo e todo o trabalho desejam propor reflexões, olhares *outros* para esses conceitos que em sua maioria tem uma percepção enraizada no *imaginário social* eurocêntrico, moderno, hegemônico. No primeiro capítulo também abordo reflexões acerca da Arte-Educação e Arte-mediação, trazendo motivações para a efetiva opção por este último, além de também falar brevemente acerca da história da Arte e do ensino da Arte no Brasil.

O segundo capítulo evidencia algumas abordagens e propostas acerca da Mediação “Cultural” e também com o intuito de (re)verificar o conceito, como já antes mencionado, motivo para estar entre aspas, para então propor a Mediação Artística como terminologia e abordagem epistemológica artístico-pedagógica. Para isso são apresentados pesquisadores de diversas linguagens da Arte e suas propostas em Mediação “Cultural”, como Flávio Desgranges, Zina Filler, Maria Lucia Pupo, Rita Aquino, Poliana Bocalho, Fernanda Andrade, convocando a proposta dos pesquisadores em diálogo com minhas experiências de mediação em teatro e dança. Além disso apresento a Mediação Artística como possibilidade pedagógica, compartilhando *experivivências* possíveis para pensar esse fazer no ensino de Arte.

No terceiro capítulo desenvolvi o conceito de Arte-mediação, que surge a partir da proposta de mediação artística, mas indo além disso, propondo a mediação no ensino formal de Arte. Percebendo o distanciamento que ainda existe entre estudante, professor de Arte, conteúdo e contexto escolar, vejo a Arte-mediação como caminho para proporcionar experiências que aproximem os sujeitos envolvidos no ensino de Arte. Para isso foi

necessário, primeiramente, considerar os estudantes em suas singularidades assim como também considerar todos como produtores de arte, cultura e conhecimento. Ao trazer o estudante como sujeito ativo e participativo do processo de ensino-aprendizagem em Arte, partindo de seus saberes e conhecimentos para pensar os conteúdos, assim como ao desmistificar a ideia do professor como único detentor de conhecimento, podemos proporcionar experiências *outras* que geram aproximações dessas diferenças.

Além disso no quarto capítulo também faço reflexões acerca de corpo, do corpo que sou, corpo esse que dança, trazendo a discussão por meio de alguns autores que estão pensando esse corpo *outro*. E para finalizar trato de algumas reflexões acerca do ensino de Dança na Educação Formal para então pensar a Mediação em Dança como projeção da Arte-mediação. Para isso tornou-se necessário tratar de abordagens, questões e temáticas específicas dessa linguagem que fazem parte da minha formação enquanto artista-professora-pesquisadora graduada em Artes Cênicas e Dança na UEMS, trazendo autoras como Márcia Strazzacappa e Carla Morandi.

Com todas essas reflexões consideramos que a Arte-mediação é uma proposta potente para ser usada no ensino de Arte da Educação Formal, quando esta traz especificidades dos envolvidos. Podemos dizer isso também considerando a pesquisa do autor Paulo Freire (2011) em suas propostas da *Pedagogia da Autonomia* e a *Pedagogia do Oprimido*, trazendo questões específicas do ensino que acoplamos e vemos as semelhanças que essas têm e que podem contribuir com a Arte-mediação.

Mirian Celeste Martins (in BARBOSA, 2008), por exemplo, que diz que há muito a pesquisar a respeito da mediação e dos responsáveis pela mediação, sugeriu Mirian Martins há onze anos. Muito já foi feito, existem muitas pesquisas acerca da mediação cultural e em outras áreas que não só as Artes Visuais, como em Dança. Este trabalho é uma resposta a essa necessidade de pesquisar, refletir, (re)verificar o papel dos mediadores e da mediação aqui propostos e entendidos como Arte-mediadores e Arte-mediação. Mas este trabalho não é uma resposta única, não é a ideal, não é engessada, suficiente por si só, nem desejo entrar nesses dualismos e comparativos. Esta é uma resposta dentre muitas que surgiram e que hão de surgir. Esta é uma resposta do Jardim Itamaracá, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, de uma (menina)mulher, caçula do PROFEDUC com 1,53 de altura àqueles e aquelas que acharam que era impossível de eu fazê-lo.

CAPÍTULO 1 – (RE)VERIFICANDO OS CONCEITOS DE ARTE, CULTURA E CONHECIMENTO

“Contraditoriamente,
a fronteira-Sul é Ocidental:
lugar onde o sol se põe.
O monstro colonial emergiu e tornou toda uma experiência local
fronteriza
em um pântano estéril e sedento por uma razão vinda de longe”
(NOLASCO, 2014, p. 15).

Gostaria de iniciar este capítulo esclarecendo que o trabalho inteiro será atravessado pela fala em “primeira pessoa”, pois se trata de minhas *experivivências*, um lugar de fala que é subalterno, periférico, que é de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Lugar de fala da caçula da turma de 2019 do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da UEMS, que não é branca nem não-branca, que mora num bairro próximo à saída de São Paulo, no bairro mais vulnerável da região, ruas acima de uma Rodovia, o que muitos considerariam como “periferia”. O trabalho inteiro será atravessado e repleto de (re)verificações que visam fugir de visadas críticas dualistas (NOLASCO, 2013).

O que é arte, cultura e conhecimento? Quão complexo seria responder aqui essas perguntas. Ao falar deste tema escutamos coisas do tipo: “arte é pintura”, “eles não têm cultura”, “conhecimento é o científico da ciência”. Ouve-se muito que as pessoas “não têm cultura”, ao se referir, por exemplo, à maneira como se comportam, ou também é comum ouvir que os estudantes “precisam ter acesso à cultura” ou que “precisam de cultura”. Quando falam de conhecimento na escola, por exemplo, está sempre atrelado aos conhecimentos adquiridos histórico e disciplinarmente presentes no currículo da educação. Ao falar de arte, comumente se tem como referência ao “belo” e a produção artística europeia (assim como também ao falar de corpo). “Muitas pessoas apreciam ver em quadros o que também lhes agradaria ver na realidade. Está aí uma preferência muito natural todos gostamos do belo exibido pela natureza e somos gratos aos artistas que o preservam em suas obras” (GOMBRICH, 2012, p. 15).

Mas vale ressaltar que os conceitos de arte, cultura e conhecimento estão atrelados ao *lócus* enunciativo, ao sujeito que enuncia. É a partir de suas *experivivências* que o sujeito constrói sentidos acerca dos conceitos de arte, cultura e conhecimento, assim como acontece no processo de apreciação da arte e na mediação “cultural”, que aqui chamarei de artística, mas que apresentarei e desenvolverei com mais detalhes no próximo capítulo. A Mediação

Artística⁵ como entendo se refere à criação de abordagens epistemológicas artístico-pedagógicas a serem desenvolvidas com o intuito de aproximar o público do artista e suas produções, e aqui o público se refere aos estudantes, de produções específicas.

Quando aprecio uma produção artística, a representação e construção de sentidos se dá a partir daquilo que já existe em mim, das minhas histórias e experiências. Na dança, por exemplo, tais construções se darão por meio da percepção corporal, da empatia cinestésica, quando um espectador convoca sua memória, suas experiências corporais para criar sentido daquilo que vê. Acerca da empatia cinestésica Hubert Gordard (1995, p. 23-24) diz que

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (**sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo**) imediata. As modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador. O visível e o cinestésico, absolutamente indissociáveis, farão com que a produção de sentido no momento de um acontecimento visual não deixe intacto o estado do corpo do observador: o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo (Grifos meus).

Portanto, os conceitos de arte, cultura e conhecimento, conseqüentemente o conceito de mediação cultural/artística, parte das experiências de cada sujeito. Então, qual é a minha experiência e perspectiva ao usar e viver esses conceitos? Qual o meu lugar de fala? Independentemente de onde partir, mesmo que de uma perspectiva eurocêntrica, norte-americana, moderna/colonial, a diferença está em minha disponibilidade e abertura para um olhar *outro* no desejo de descobrir de onde estou falando para então (re)verificar e passar por um processo de descolonização de tais conceitos. Pois como diz Edgar Cézár Nolasco (2010, p. 43), “os conceitos e lições não existem para ser ‘aplicados’, mas para serem desconstruídos no sentido derraidano do termo”.

Dando uma olhada com atenção para o que está por trás dos conceitos de arte, cultura e conhecimento é que surge a necessidade de (re)verificar estes conceitos. O desejo é trazer reflexões para que os leitores, professores, pesquisadores, artistas e todos aqueles que queiram passar seus olhos e experiências por este trabalho. (Re)verificações que despertem reflexões acerca de onde está a raiz da significação de cada conceito aqui discutido e que fazem parte de seu lugar de fala, ou seja, um processo de descolonização do *ser, saber e sentir*. Refiro-me aqui à descolonização como uma opção, que segundo Walter Mignolo (2017, p. 31) “não é só

⁵ Sobre a Mediação Cultural e Artística tratarei com mais profundidade no segundo capítulo deste trabalho.

uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer”.

Visto que os conceitos de arte, cultura e conhecimento se dão a partir de nossa perspectiva e *experivivências* de cada indivíduo, quando trago a ideia de descolonizar o *ser, saber e o sentir*, refiro-me à proposta de Marcos Bessa-Oliveira. Para o autor *ser, saber e sentir*

É ser alguém no mundo; sentir o mundo; saber do mundo em que vivemos. [...] A ideia é que nós, a partir da **situação** e da noção de que ocupamos um **lugar específico** no espaço – geográfico, biográfico e cultural -, enquanto sujeitos viventes, primeiro precisamos ser, sentir e saber o ‘mundo’ em que vivemos (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 267). (Grifos meus)

Como disse anteriormente, precisamos entender qual o nosso lugar de fala, reconhecer o mundo em que vivemos, e a partir do momento que passamos a conhecer e reconhecer esse lugar vamos *ser, sentir e saber* esse mundo. E necessitamos reconhecer o “nosso mundo” para entender a maneira como inscrevemos a arte, cultura e conhecimento, para que não continuemos inscrevendo esses conceitos numa perspectiva moderna e eurocêntrica. E parte desse reconhecimento está no olhar para si como “corpo”, reconhecer-se enquanto corpo que produz arte, cultura e conhecimento, tema que será abordado enfaticamente no Capítulo 4 deste trabalho.

O corpo (o bios), ainda que compreendido metaforicamente na questão, não têm como ser excluído da argumentação descolonial também das pedagogias da diversalidade. Uma vez que é o corpo, como camada real primeira do indivíduo em contato social, do corpo-pesquisador. [...] O corpo que se ex-põe da exterioridade para argumentar, por conseguinte, nesta reflexão de opor-se aos sistemas imperantes, está para o reconhecimento do seu lugar de fala, logo, de voz e vez de ser, sentir, saber e fazer. [...] Nesta situação, o corpo que emerge da exterioridade é um corpo indócil, um corpo que reverbera arte, cultura e conhecimento para além do compreendido pelos sistemas imperantes como tais, e, do mesmo modo, é um corpo que está situado geo e historicamente (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 70-71).

Para fazer a (re)verificação do conceito de mediação cultural, faz-se necessário (re)verificar também os conceitos de arte, cultura e conhecimento, como estão postos numa lógica moderna e ou percebidos, na arte, na educação e como eles podem ser vistos por uma perspectiva descolonial. A (re)verificação desses conceitos é tão complexa que em determinados momentos chega a ser angustiante e paralisador pensar a respeito; em alguns momentos patinando e voltando ao mesmo lugar, outros sendo redundantes, e em outros momentos sem saber por que caminho seguir. Mas sigo!

Em meio às angústias e complexidades que encontro ao (re)verificar estes conceitos, decido compartilhar de alguma forma minha pesquisa, e abro a seguinte pergunta para diferentes pessoas: “o que é arte, cultura e conhecimento para você?”. Abro a pergunta na busca de encontrar inspirações, provocações que me auxiliem nessa busca ansiosa, angustiante. Percebo nas respostas dessas pessoas que falar e definir estes conceitos não é uma complexidade somente para mim, mas essa pergunta dá um certo “curto circuito” na cabeça de muita gente. Isso acontece principalmente para artistas e para pessoas que se envolvem com a arte de alguma maneira, pois eles têm um cuidado maior para responder e em alguns momentos há uma grande dificuldade em responder às perguntas, sem conseguir ter uma resposta naquele momento e até sem ter mesmo uma resposta.

Para a (re)verificação dos conceitos de arte, cultura e conhecimento e como estão inscritos na perspectiva da Arte, primeiramente passaremos por um apanhado histórico acerca da Arte no Brasil, pelas lentes de Ana Mae Barbosa, trazendo também algumas reflexões e discussões de Francisco Alambert e Ernest H. Gombrich.

“A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal explicitada” (BARBOSA, 1995, p. 59). A princípio precisamos reconhecer nossa condição de colonizados. Desde o início houve uma relação de cumplicidade entre colonizadores e colonizados, o que acaba por diminuir a atenção e tensão dos e entre os estudos acerca das invasões portuguesas, principalmente no ensino da Arte e das concepções que se tem de arte, cultura e conhecimento. Os colonizadores tentaram por todos os meios romantizar a colonização, alegando um o suposto “benefício” da vinda da corte portuguesa para o Brasil.

Dom João VI aporta no Brasil para governar Portugal e cria as escolas de educação superior, incluindo a Academia de Belas-Artes, enquanto em Portugal o ensino de Arte, os artistas e arquitetos sofriam com os descasos. Para a Academia de Belas Artes, Dom João VI contrata artistas europeus que davam aula no Instituto da França, esses neoclássicos convictos, e acabaram vindo para o Brasil devido a perseguições, interferindo na estética brasileira. Quando esses artistas chegaram “encontraram um barroco fluorescente. Importado de Portugal, o barroco havia sido modificado pela força criadora dos artistas e artífices brasileiros, e podemos dizer que já existia um barroco completamente diferente do português, do espanhol e do italiano” (BARBOSA, 1995, p. 59).

Começamos aí com a tomada de referência artística europeia para a produção artística brasileira, claro que como forma de apagar, de homogeneizar e de criar aqui no Brasil um padrão de produção artística e cultural europeu, que perdura nos dias de hoje nos conceitos de arte, cultura e conhecimento. O ensino de Arte e as concepções de arte, cultura e

conhecimento hoje são reflexos dessa história quando ainda nos valem prioritariamente de artistas europeus para propor processos de criação aos estudantes. Temos o início da distinção entre arte popular e erudita. Afinal, os europeus e franceses eram a elite, enquanto os brasileiros, o povo (BARBOSA, 1995).

Naquele momento o Neoclássico ditava a ascensão social,

Isso porque o projeto do Modernismo europeu foi intensamente baseado nas culturas colonizadas ou primitivas. Por sua vez, essas culturas, para se renovarem, socorreram-se do Modernismo europeu, dos valores renovados das metrópoles que incluíam interpretações feitas pelos colonizadores acerca deles, os colonizados, o *outro* da história. Na verdade, importamos nossos próprios valores distorcidos pelo colonizador (BARBOSA, 1995, p. 61).

Volto ao que Ana Mae diz no início de seu texto a respeito da consciência de colonizado dos brasileiros. Continuamos insistindo num discurso estabelecido pelo colonizador. Continuamos falando do lugar do outro, do lugar de colonizador no ensino de Arte e em nossos discursos acerca de arte, cultura e conhecimento. Nós professores de Arte aprendemos assim, somos formados pautados na História da Arte europeia e continuamos reproduzindo o discurso do colonizador, uma História da Arte que não é nossa, uma História da Arte brasileira que foi contada e criada pelo colonizador. Até quando? A respeito da História da Arte Rita Demarchi (in MARTINS, 2014, p. 78) diz que:

Um dos pontos importantes a serem refletidos diz respeito ao uso que se faz dos conteúdos de História da Arte. Uma área fascinante, mas é preciso ultrapassar o seu caráter tradicional. Ainda estamos sob a influência de uma disciplina cuja delimitação, sistematização e categorização são frutos de contexto e pensamento específicos: europeu erudito do século XIX. Uma área essencial para nós, sem dúvida. Porém autores e publicações clássicos pedem para ser analisados, problematizados, articulados e tantos outros saberes e manifestações que ali não são abordados; romper a sua organização linear, perpassar por diferentes tempos e lugares e criar conexões com o presente.

Por isso é indispensável que o professor de Arte passe por um processo de descolonização do ser, do saber e do sentir artista, professor e pesquisador para passar a enxergar e mudar tal realidade, transformar suas aulas de Arte e transformar a história de seus estudantes ao olhar para o currículo de Arte a partir de uma perspectiva epistemológica descolonial. Olhar para o currículo de Arte, para os conteúdos disciplinares e perceber como estão distantes, em sua maioria, dos sujeitos das diferenças que ele encontra em sala de aula: os estudantes. Estes que são sujeitos *biogeográficos* e que carregam suas próprias *experivivências*, estas que precisam ser consideradas na construção do ensino de Arte.

Quando isso acontece os estudantes se aproximam e passam a fazer parte do contexto das aulas, pois estão sendo reconhecidos como produtores de arte, cultura e conhecimento. Isso é Arte-mediação.

Para Ana Mae o problema fundamental do Brasil era a alfabetização num âmbito global, “Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1995, p. 63). A proposta Triangular na Arte-educação correspondia à necessidade do professor de dar possibilidades aos estudantes, buscando o valor fundamental para a educação, naquele momento, que era a leitura e a alfabetização.

No apreciar uma obra de arte a partir de propostas de leituras, oportunizam-se potentes possibilidades de ampliar o repertório visual da criança e de criação, bem como a sensibilização desse olhar para o mundo. Assim, não seria apenas um procedimento metodológico de releitura ou ainda uma forma de ditar o que é ou não Arte, mas um meio pelo qual se pode proporcionar diversas experiências artísticas/estéticas às crianças. Então, quando realizo procedimentos de Mediação Artística, quando faço a mediação entre estudante e produções artísticas e ele tem a oportunidade de apreciar, não quero com isso mostrar ao estudante que aquilo se trata de uma “obra de arte” e que é a melhor. Quando as crianças assistiram ao espetáculo “K-zuu” da Cia Dançurbana, em momento algum em meu discurso estavam presentes juízos de valores, de que aquela era a melhor produção do Estado, ou que era a melhor Cia de dança do Estado, ou ainda que era “bonito” o que estavam apresentando. O que fiz foi levar para as minhas aulas experiências com a temática do espetáculo, já aproximando as crianças do que iriam apreciar.⁶

O ensino de Arte, envolvendo a arte e a educação, ainda reflete esse apanhado histórico, quando os colonizadores chegaram aqui alegando que os indígenas não tinham nem produziam arte, cultura e conhecimento, ou seja, já fizeram julgamentos de valores e discursos dualistas. Temos também a vinda dos europeus para ensinar aos colonizados o que era arte, cultura e conhecimento, além de formá-los, já que não os consideravam como produtores dos mesmos, era preciso ensinar e educar.

Para dizer que o ensino de Arte ainda hoje está pautado numa noção moderna, podemos olhar para a história da Arte no Brasil. Sempre fomos dependentes de alguém, de

⁶ Neste caso, por exemplo, é preciso situar você leitor/leitora que a Abordagem Triangular está dividida em três imperativos – contextualizar, apreciar, praticar – que têm/devem ter ocorrências diferentes de acordo com as situações. Entretanto, na maioria dos casos, todos estão totalmente situados no imperativo maior da educação em arte no Brasil: copiar por meio de releituras.

outras referências, sendo estas quase sempre cópias. Fazemos isso olhando para o processo de colonização. Quantos de nós fizemos a releitura do Abapuru de Tarsila do Amaral? Quantos e quantas adolescentes e crianças ainda estão fazendo releituras. E podemos ir mais profundo ao falar das atividades feitas no dia 19 de abril em 2021. Ainda atividades que repetem um estereótipo tão questionado e confrontado, inclusive acerca das atividades feitas exclusivamente em uma data comemorativa. Podemos falar também das atividades que falam sobre os negros, também reforçando um estereótipo. Falando da infância, ainda subestimamos sua capacidade de compreensão e criatividade, daí talvez venham os desenhos prontos para somente pintar.

Na década de 1800 o alemão Alexander Van Humboldt (1769-1857) é incumbido pelo embaixador de Portugal para “contactar artistas e artífices franceses para organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil e uma pinacoteca” (BARBOSA, s/d, p. 17). E então vieram muitos homens europeus para dizer o que era arte e como ela deveria ser feita aqui no Brasil. Como ainda acontece. Nas aulas de arte ensinamos a história contada e estabelecida pelos europeus. E vale dizer também que o ensino de Arte estava focado no ensino de Desenho, Escultura, Pintura e Arquitetura (será um acaso da preferência e expectativa pelos desenhos nas aulas de Arte pela organização da escola? Imagino que não).

Esses artistas que vieram da Europa eram neoclássicos e, na época, o Brasil produzia o barroco-rococó. “Essa transição foi abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a ‘modernidade’, apresentada pelo neoclássico provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte” (BARBOSA, s/d, p. 19). O Brasil tem 521 anos a partir do momento que o colonizador começou a contar. O Brasil está “atrasado” porque a referência de sua produção artística foi contada a partir dessa data colonizadora, da chegada dos portugueses.

“O neoclássico, que na França era arte da burguesia aristocratizante foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico” (BARBOSA, s/d, p. 20), eles diziam o que era Arte ou não baseado no que eles faziam. Isso é refletido nos dias de hoje, pois mesmo no *imaginário social* as pessoas acreditam que a arte é apreciada apenas pela burguesia, considerando também que não conseguem apreciar, não vão “entender”, que alguém de “fora” precisa reconhecer. Por isso a Arte-mediação e a mediação artística são tão importantes como práticas pedagógicas no ensino de Arte, porque podem desconstruir essa noção errônea, ainda que num trabalho de “formiguinha”.

Essa realidade é o que ainda encontramos em grande parte das concepções de arte, cultura e conhecimento, e automaticamente no ensino de Arte, práticas artísticas e pesquisas

em e com Arte. Entende-se que arte é uma produção que deverá ser considerada “obra de Arte” por algum crítico ou alguém que olha de fora, do centro, alguém que não sabe, sente ou é o *locus* onde foi realizada tal produção. Isso acontece muito na cena artística de Campo Grande e Mato Grosso do Sul em eventos que contam com a participação do Colegiado Setorial de Dança e alguns artistas da cena pedem críticos, mas pedem críticos de outros lugares, outros Estados, para olhar para as produções locais. Ou então em espetáculos apresentados na cidade, que se não forem locais, ou seja, produzidos aqui, podemos considerar que o público frequentador será maior, pois se valoriza muito o que vem de fora.

Difícil é reconhecer que nós estamos “fora do eixo” e o centro, o “eixo”, não conhece esse Brasil fora do eixo porque não pode. “O problema, e aí reside toda nossa proposta crítica, é que o discurso crítico do centro teima em achar que pode falar pelo e por quem se encontra fora do eixo”. (NOLASCO, 2013, p. 28).

“Valoriza-se a obra europeia, ou mais recentemente a norte-americana, e despreza a obra local” (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 74). Por esse e outros motivos a mediação busca conduzir o olhar desse aluno para as produções artísticas que estão tão próximas a ele. Mas esse pensamento a respeito das produções europeias e norte-americanas, por exemplo, não é para “revirar a história, ou o mapa de ponta-cabeça, mas propor-lhes novos olhares de nós mesmos como sujeitos socioculturais diferentes deles. Nem como partes melhores ou piores, nem como subtração e, muito menos, como cópias imperfeitas deles” (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 76-77). É uma maneira de mostrar que também há arte produzida no lugar onde se encontram e que essas diferenças fazem parte, desconstruindo o discurso instaurado do que é ou não arte, do que é bom ou não, discurso ditado por um pensamento hegemônico, eurocêntrico e dualista.

Nolasco (2013, p. 28) também fala a respeito de uma dupla invisibilidade:

A primeira dá-se quando a crítica do centro acredita que seu discurso hegemônico encampa as especificidades das culturas locais periféricas. Já a segunda invisibilidade acontece quando a crítica pensada nos grandes centros do país é tomada pelas margens como capaz de dar conta de compreender problemas específicos das produções e das culturas periféricas.

Um exemplo dessa dupla invisibilidade é o caso do discurso de que Mato Grosso do Sul não tem cultura, ou que não tem uma cultura específica porque “rouba” culturas de outros lugares (eu já fui essa pessoa). Esse tipo de comentário é o pensamento tipicamente hegemônico. Por quê? Porque o discurso hegemônico deseja padronizar, precisa ter algo específico que molde e possa dizer o que é ser sul-mato-grossense e também dizer que o que

não se encaixe nesse padrão está fora do eixo, quando na verdade essa diversidade é o que representa nosso Estado. Mas insistimos em fechar os olhos para o que está a nossa frente e dar atenção para o que é dito por quem está de fora, que se diz como “centro”.

O mesmo acontece na Educação, no ensino de Arte, quando os referenciais e professores abordam produções e conteúdos de artistas de fora, artistas europeus e/ou norte-americanos, do “Primeiro Mundo”. É mais valorizado na escola um projeto que trabalha com artistas “clássicos”, como Van Gogh, do que um artista visual local, a não ser que ele tenha maior visibilidade em nível nacional. Afinal, a escola também quer visibilidade e quer que os projetos desenvolvidos nela ganhem visibilidade. Para a escola, que insiste em dizer que os estudantes “precisam de cultura”, cultura se refere ao que? A visita a museus, ao *ballet*? E quando a escola tem essa visão, qual é a mensagem que estão passando aos estudantes?; qual a noção que os estudantes que estão sendo formados naquela instituição estão construindo acerca dos conceitos de arte, cultura e conhecimento? Como disse Alambert (2014), qual é o sujeito que define a Arte no Brasil?

Quanto temos ensinado/aprendido acerca das produções artísticas e dos artistas locais nas aulas de Arte no ensino formal? Acredito que a porcentagem possa ter aumentado desde a minha saída do ensino médio (2010), mas acredito também que em vista dos conteúdos ministrados, a temática local deve ter a menor porcentagem nesse quadro geral com relação a História da Arte, artistas e produções fora de nosso eixo (Europa, Estados Unidos, São Paulo, Rio de Janeiro).

Desde a Semana da Arte Moderna no século XX, essa questão da arte brasileira tem sido colocada em pauta. Os artistas participantes daquele momento histórico desejavam de alguma forma apresentar a produção brasileira. “No final do século XX, essa questão parecia ter sido superada: nossa arte teria alcançado ‘maturidade’, produção e reconhecimento internacional”. Ou seja, o desejo era o reconhecimento.

Mas apesar dos acontecimentos que procederam a Semana, mesmo com a participação em nível internacional de artistas como Helio Oiticica e Lygia Clark, o Brasil ainda estava “fora do eixo”, já que não era nem “ocidental” e nem “oriental”, segundo especialistas (e com esse binarismo já sabemos de onde vem o discurso). “Do ponto de vista desses especialistas, que é aceito como o ponto de vista do ‘mundo’, nós, mesmo aqueles de nós que podem ser vistos como os melhores, somos um não-lugar, um entrelugar ou simplesmente uma ideia fora do lugar” (ALAMBERT, 2011, p. 8).

Estamos sempre querendo de alguma forma “fazer parte” desse mundo através da busca da aprovação do “outro” externo e estranho a nós. Na verdade existem até casos de

brasileiros que não querem fazer parte, mas querem “ser” desse mundo, supervalorizando o que é feito num contexto euronorte-americano e ao mesmo tempo, menosprezando e até invisibilizando cada vez mais a produção e diferença brasileiras.

Se é muito difícil que nossa produção cultural seja entendida como parte do mundo moderno (entenda-se, capitalista avançado), também para nós ser ou não ser parte do mundo moderno ou “ocidental” é sempre um problema. De um lado, sabemos que somos parte desse mundo; de outro, sabemos que não o somos, exatamente. A diferença brasileira nos persegue (ALAMBERT, 2014, p. 8-9).

Isso acontece muito no *lôcus* de onde falo, Mato Grosso do Sul. Esse lugar, ou entrelugar, ou não-lugar de fronteiras internacionais e nacionais, é atravessado por diversos lugares, pessoas, culturas, então não se trata (graças a Deus) de um lugar homogêneo. E no que isso resulta? A fala de muitos sul-mato-grossenses dizendo que aqui “não tem cultura”.

Algo interessante acontece quando nós viajamos. Viajei com uma amiga para Santiago, Chile, bem na época das manifestações e em uma das noites estavam fazendo passeata com banda, música, dança pelas ruas e essa minha amiga disse que era “forte” a cultura ali e que no Brasil não tínhamos isso, não tínhamos cultura. Claro que conversei com ela e disse que havia sim, mas que ela mesma não via, que a maioria dos próprios brasileiros não conseguiam ver, o que é uma realidade.

O Brasil pode não ter a cultura de reconhecer-se enquanto produtor de arte, de cultura e de conhecimento – um reflexo de nossa história enquanto colonizados, claro -, mas ele tem. E às vezes quando estamos em outro lugar e temos um certo choque cultural, acabamos por identificar aquelas diferenças e comparar, mas dificilmente a atitude é de reconhecer o que há no Brasil e que são diferenças. “Nossa ‘cultura’ ou nossa ‘arte’ (mesmo se quisermos separar uma da outra) é um mistério para o mundo, tanto quanto o é para nós mesmos” (ALAMBERT, 2014, p. 11).

Para Alambert (2014, p. 14) é preciso falar não só de uma História da Arte, mas de uma História Social da Arte: “trata-se de renovar uma questão tanto teórica quanto prática. É preciso colocar as produções artísticas na história, tanto quanto é preciso colocar a história no objeto artístico, em sua forma”. Para mim é quase que impossível desvincular esses dois, mas enquanto lia me veio à memória uma experiência. Nessa mesma viagem ao Chile, visitei Valparaíso, um lugar pelo qual me apaixonei. Apreciava cada detalhe como uma criança descobrindo o mundo. Mas eu não conhecia a história por trás daquele lugar, não fosse o guia extraordinário que nos acompanhou.

Conheci a escada colorida que tem a letra de uma música escrita nos degraus, mas ainda não sabia do contexto dela. Voltamos para a van e seguimos com o passeio, onde o guia falou sobre a história daquela música, e mais, ele colocou para que escutássemos a música “Latinoamérica” do grupo Calle 13, participação de Totó La Monposina, Susana Baca e a brasileira Maria Rita. Depois de conhecer a história, aquela escada e lugar passaram a ter outros significados para mim, assim como em todos os lugares por onde passava e podia conhecer um pouco mais sobre sua história.

E gostaria de ir mais além, como falar da importância das produções artísticas serem também registradas enquanto pesquisas científicas, ocupando o lugar da ciência que também lhes pertence. Como quando eu conversava com um amigo que é artista de lambe-lambe, técnica de grafite, e que concorreu a uma residência que visa a produção artística assim como a científica. Ele fez seu Trabalho de Conclusão de Curso tendo suas experiências com o lambe-lambe como tema e objeto, e porque acho valioso, porque são práticas marginalizadas pelo discurso do centro e ele, menino negro, morador da periferia de Mato Grosso do Sul, também não é um sujeito considerado produtor de conhecimento pelo mesmo discurso.

Então todo tipo de manifestação artística pode e deve ser pesquisada, registrada, deve produzir conhecimento, considerando, claro, suas especificidades na escolha da metodologia. Quero dizer que o hip hop, o skate, a prática de uma companhia de dança, a criação de um espetáculo teatral cristão, o teatro de rua, também devem ocupar esses espaços científicos porque também são arte, cultura e conhecimento. E mais, devem fazer isso para estar dentro desse sistema moderno, hegemônico, cartesiano, para implodir, ocupar os espaços que algum dia lhes foram negados.

E claro, não podemos perceber e olhar a arte sem fazer isso de forma antropológica, teórica, temporal, sociológica, geográfica, discursiva e culturalmente falando. Não é possível fazer o recorte da História da Arte ou de uma produção artística sem considerar todos esses contextos, principalmente se o olhar e discurso vierem de “fora”, tendo em vista que este não pode ocupar o lugar do outro, e que seu olhar será influenciado por seu *lócus*, como diz Nolasco (2013, p. 35)

O fato é que aquele crítico que julga do centro, não julga como aquele que está fora do centro, e vice-versa. Um dos motivos seria porque um não pode ocupar o lugar do outro. [...] uma zona fora do eixo somente pode produzir uma crítica fora do eixo que venha marcada por suas especificidades, sua espacialidade, sua condição (NOLASCO, 2013, p. 35).

Uma experiência a respeito desse tipo de recorte se deu durante o projeto Semana pra Dança em 2016, realizado pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul. Para realização do evento a instituição sempre contatava o Colegiado Setorial de Dança para que dessem uma devolutiva acerca das propostas da instituição para o evento, e uma das questões sempre foi sobre trazer um crítico da dança e de “fora”. Como já mencionado anteriormente, no Colegiado essa discussão sempre foi fervorosa, com argumentos a favor e contra, mas naquele ano, aceitaram, e esse crítico assistiria a todos os espetáculos locais apresentados para depois escrever um texto a respeito e ter um encontro presencial com os artistas para conversar.

Um dos espetáculos apresentados foi o “De Passagem” da Cia Dançurbana, espetáculo que faço parte realizando a projeção, sonorização e acompanhamento do trajeto com o motorista (quase uma co-pilota-artista). Bom, o espetáculo acontece dentro de um ônibus coletivo que circula pela cidade com as cenas acontecendo dentro e fora do ônibus, tendo cada uma delas um tempo médio pré-determinado para acontecer, por isso eu vou acompanhando o espetáculo junto ao motorista, conduzindo se precisar ir mais rápido ou mais devagar, por exemplo.

Acontece que o espetáculo aconteceu num horário considerado “de pico” aqui em nosso contexto, o que normalmente evitávamos na escolha dos horários de apresentação, além do trajeto ser principalmente em avenidas e ruas movimentadas. Tal situação acabou nos colocando em um certo “engarramento”, o que delongou uma cena, mas que os intérpretes-criadores acabaram resolvendo.

Durante a conversa com o crítico essa situação foi pontuada e os artistas explicaram todo o contexto do ocorrido, como acabo de fazer, mas o responsável pela crítica disse que aquele não era um engarramento, que engarramento de verdade era o de São Paulo. Ou seja, o crítico desconsiderou o contexto em que se encontrava, porque naturalmente, uma pessoa que vem de outro lugar, fará uma leitura a partir de seu *lócus* de enunciação, de sua perspectiva, contexto e realidade.

Dessa maneira “a crítica pensada fora do eixo às vezes não faz outra coisa senão reforçar sua *invisibilidade*, sobretudo, quando toma a lição crítica pensada no contexto dos centros avançados do país como único meio para se compreender as representações culturais das margens” (NOLASCO, 2013, p. 28). E nós, Mato Grosso do Sul, estamos fora do eixo São Paulo–Rio de Janeiro, o “centro” do Brasil, como Edgar César Nolasco (2013, p. 27) também diz, “No Brasil, tudo o que acontece fora dos grandes centros, como Rio-São Paulo e outros poucos centros, está fora do eixo, ou seja, fora de onde os acontecimentos naturalmente deveriam acontecer”.

Alambert tratará também da relação que a História da Arte do Brasil tem com as cidades, com a própria constituição do país que vai se mesclando com os próprios colonizadores, ou seja, fazemos parte da extensão da construção da história de Portugal. De um ponto de vista cultural, ou seja, em praticamente toda a vida da população brasileira, está presente “a máquina colonizadora portuguesa” (ALAMBERT, 2014, p. 15). Mas isso acontece mais decisivamente quando a Corte portuguesa vem para o Brasil em 1808. “A arte e a cultura produzidas ao longo do século XI foram amplamente marcadas pelas mudanças trazidas pela necessidade da Corte de adequar nossa vida cultural a seus padrões de exigências (ALAMBERT, 2014, p. 15), o que viemos cumprindo até os dias de hoje.

Isso se dá principalmente com a chegada da Missão Francesa, cuja intenção era nos civilizar, pois o discurso de poder reforçava ainda mais a necessidade da cultura europeia aqui no Brasil. E essa “civilização” da cultura brasileira “significou também ignorar toda a tradição barroca antecedente, o que só será retomado como parte da nossa formação histórica com o Modernismo do início do século XX” (ALAMBERT, 2014, p. 16).

Já o século XIX é marcado com a preocupação da transformação do Brasil como nação independente, segundo a perspectiva das elites dominantes europeias, de onde foram surgindo grandes escritores, arquitetos, pintores, intelectuais e dramaturgos, “que passaram a incorporar a realidade brasileira como *objeto* e *assunto* principal das suas obras e estudos, mesmo que, em muitos outros aspectos, estivessem ainda presos aos padrões da cultura europeia” (ALAMBERT, 2014, p. 15-16).

Claro que a imagem “vendida” do Brasil nunca foi fidedigna, ainda mais quando vieram pelas imagens das primeiras vezes registradas do que viram nessa terra. Registravam o exótico, os monstros, as pessoas nuas, com hábitos inapropriados, ou seja, o diferente, como vemos até hoje nos discursos de poder do Estado, de interesse político e econômico, sempre registrando e vendendo como “seu” aquilo que tem como “diferente” de outros lugares. E nós sul-mato-grossenses sabemos disso. Quais são as primeiras coisas que pessoas de outros estados – e não vou dizer país (porque estrangeiros só conhecem São Paulo e o Rio de Janeiro) – perguntam sobre o MS? “Aí tem só mato?”; “Tem jacaré na rua?”. A primeira vez que fui à Bahia tivemos uma conversa com artistas da cidade e ao dizermos que éramos daqui uma pessoa comentou “Verdade por que você é índia né?”. Acham que só existem indígenas aqui, e eu, nem sei de onde herdei diretamente esses traços indígenas, tendo na família italianos e nordestinos (talvez esteja aí o segredo da mistura).

A Academia Imperial de Belas Artes já vem para tentar estabelecer um padrão na formação dos indivíduos, na formação artística do país e dos artistas. Tendo uma Academia

eles poderiam padronizar e moldar como eles desejassem a população brasileira e seus artistas, e claro que, para atender aos seus interesses.

O exercício estético e político da Academia vinculava a produção artística aos ensejos do império e aos ideais de história do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fortalecendo uma cultura acadêmica que enfatizava a história nacional, produzindo versões que eram fruto tanto de uma tradição clássica europeia quanto de ideologias forjadas no gabinete do instituto (ALAMBERT, 2014, p. 16).

Poucas décadas depois de Manuel de Araújo Porto Alegre, o pai fundador do estudo das artes brasileiras de forma romântica, surge outro crítico: Gonzaga Duque. “Segundo esse crítico, a vida cultural brasileira era sobretudo uma glosa, uma imitação de expressões estrangeiras, lusas ou francesas” (ALAMBERT, 2014, p. 17).

Um século depois surge Lourival Gomes Machado, um dos primeiros críticos modernos de arte mais consequentes do Brasil. Ele “alertava sobre a persistência da dificuldade em entendermos de modo amplo nossa produção artística” (ALAMBERT, 2014, p. 17). E hoje ainda persiste a ideia de que nós nem produção artística temos, ou que se existe, existe uma só.

Preciso aqui fazer um *apud*: “Não somos nem europeus nem americanos do Norte, mas, destituídos de cultura original, nada nos é estrangeiro, pois tudo o é. A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser o ser outro” (GOMES, 1980, p. 286, *apud* ALAMBERT, 2014, p. 19). Precisamos resistir e escrever a história da Arte no Brasil, inclusive com suas dificuldades (ALAMBERT, 2014).

Para pensarmos e refletirmos ainda sobre o que é Arte, vejamos o que Gombrich diz (2012, p. 15):

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho-papão, um fetiche.

O A maiúsculo de Arte está relacionado a um discurso de poder, que delimita. As palavras de Gombrich cabem como peça de um quebra-cabeça naquilo que venho construindo. Diversas atividades podem ser consideradas arte e elas poderão estar em diversos

lugares e momentos, e não só nos Estados Unidos ou na Europa, ou só o que está exposto em uma galeria, em um museu, apresentado em um teatro municipal “importante”. Assim como também não estará só no eixo Rio-São Paulo, e não estará somente em Campo Grande, mas também em Jaraguari, Culturama, Coxim.

Nosso interesse pelas produções artísticas sempre se dará a partir de nossas *experivivências*, de nossa perspectiva, de nossa história, pois isso influenciará como vemos essas produções. Por isso é muito importante que nós, especialmente professores de Arte, os Arte-mediadores, tenhamos o hábito de apreciar arte, ampliando nosso repertório, e dessa forma, influenciando e impulsionando aos estudantes.

Na realidade, não penso que existam quaisquer razões erradas para se gostar de uma estátua ou de uma tela. Alguém pode gostar de certa paisagem porque esta lhe recorda a terra natal ou de um retrato que lhe lembra um amigo. Nada há de errado nisso. Todos nós quando vemos um quadro [ou assistimos a um espetáculo cênico] somos fatalmente levados a recordar mil e uma coisas que influenciam o nosso agrado ou desagrado (GOMBRICH, 2012, p. 15).

Certo dia fiz um exame admissional com um médico do trabalho e em sua sala havia uma tela pintada. Foi muito forte como aquilo me chamou a atenção, prendeu meu olhar, mais do que a consulta em si. Aquele quadro tinha nele retratado imagens muito fortes que me conectavam a uma guerra, invasão de um vilarejo e escondidos em um morro estavam religiosos da Igreja Católica, enquanto pessoas fugiam, casas pegavam fogo. Para mim não era um quadro para uma fruição leve, para alegrar o ambiente, e claramente todas essas conexões que fiz foram feitas a partir do que já estava em mim.

“De fato, não tardaremos em descobrir que a beleza de um quadro [e produções cênicas, audiovisuais] não reside realmente na beleza de seu tema” (GOMBRICH, 2012, p. 18). A minha construção de sentido daquele quadro não quer dizer que eu tenha o achado belo ou não, ele me provocou e é sempre muito importante lembrar, e, mais que isso, enfatizar que “gostos e padrões de beleza variam muitíssimo” (GOMBRICH, 2012, p. 20). Por isso há tanta variedade de produções artísticas em todas as linguagens.

“Algumas pessoas preferem uma expressão que elas entendam com facilidade e, portanto, que as comova profundamente” (GOMBRICH, 2012, p. 23). E encontramos essa preferência em todas as linguagens. Querem assistir a um espetáculo cênico e entender com clareza (o que vamos chamar de espetáculo “didático”), pois quando não o é, acaba gerando um desagrado e até rejeição ao que fora proposto por não terem “entendido”. Querem assistir a uma coreografia de dança de crianças de uma instituição de acolhimento que vá comover

profundamente, sendo extraordinária ou emocionante, sem entender que o que realmente é emocionante é o processo pelo qual as crianças passam todas as aulas, nos ensaios, as dificuldades. Brigas, correções, choros, momentos de cura e acerto que acompanham as aulas, até chegar ao momento de estarem ali se expondo para apresentar. Sempre são dias extraordinários que terão como produto uma coreografia, seja ela de fácil entendimento, de emoção a todos, ou não. Mas será que essa é uma preocupação com toda produção em Arte?

Os que penetram no mundo encantado de Disney não estão preocupados com a Arte com A maiúsculo. Não assistem a seus filmes armados dos mesmos preconceitos com que visitam uma exposição de pintura moderna. Mas se um artista moderno desenha alguma coisa à sua maneira, está sujeito a que o considerem um trapalhão, incapaz de fazer coisa melhor (GOMBRICH, 2012, p. 25-26).

Ernest Gombrich (2012, p. 29) nos convida a olharmos o mundo como se tivéssemos vindo de outro planeta para uma viagem de descoberta:

Ora, os pintores sentem, às vezes, como se estivessem nessa viagem de descoberta. Querem ver o mundo como uma novidade e rejeitar todas as noções aceitas e todos os preconceitos sobre a cor rosada da carne e as maçãs amareladas ou vermelhas [...] Se os acompanharmos e aprendermos através deles, até mesmo um relance de olhos para fora de nossa janela poderá converter-se numa emocionante aventura.

Sempre que olho para fora da minha janela vivo uma nova aventura. Aventura de formas, cores, movimentos. Sempre visualizo essa paisagem retratada a partir do contexto pelo qual a vejo: na manhã, tarde ou noite.

Gombrich fala que o maior obstáculo na hora de fruir produções artísticas é a nossa relutância em descartar hábitos e preconceitos. Apesar do autor se referir a produções visuais, plásticas, posso usar do que ele diz para tratar a respeito da dança também. Ainda que inconsciente, existem pré-conceitos acerca do que é dança, do que é uma dança “bonita”. Digo isso ao rememorar minhas experiências com estudantes de diversas faixas etárias que assistiram a espetáculos fora desse pré-conceito, e também lugares que reconhecem apenas balé e funk como dança e o que está fora disso é motivo de risada, chacota e, assim, rejeição ao que fora proposto. Ou seja, propostas artísticas cênicas que representam temas conhecidos, mas, de modos *outros*, acabam sendo condenadas por causa dos hábitos e preconceitos.

Digo isso também considerando espetáculos de dança já apresentados em escolas, também participantes de projetos de mediação artística. Um exemplo é o espetáculo de dança

“Poracê⁷” da Cia Dançurbana que trata diversas temáticas, mas não possui uma movimentação com a qual o público escolar está habituado a ver, aí entra em ação o olhar padronizado de belo, porque dança é balé ou danças urbanas em coreografias, nada que fuja ao padrão. Outro exemplo é um espetáculo que apresenta diversas possibilidades de estilos de dança que é o espetáculo “Plagium?”⁸. A primeira cena retrata o espetáculo “Cultura Bovina?”⁹ da Ginga Cia de Dança, uma cena que aborda o bovinoculturismo no estado de MS, que traz para o corpo traços da movimentação desse boi, e que já de início gera estranhamento no público, mas que acaba se agradando de outras cenas, como a cena com a dança *breaking*, outra dança acessível ao público.

Muitas vezes o espectador quer saber o que o artista quis dizer, quer ouvir uma explicação sobre o processo e na maioria das vezes o artista não conseguirá explicar através de palavras. Mas aquele acontecimento, o momento e lugar em que tal obra foi criada, estão registrados no produto com o qual nos deparamos. “É fascinante observar um artista esforçando-se por alcançar o equilíbrio adequado, mas se lhe perguntássemos porque fez isso e mudou aquilo, talvez ele fosse incapaz de nos explicar. O artista não obedece a regras fixas” (GOMBRICH, 2012, p. 35).

Ainda falando sobre a Arte e como ela é vista, ouvimos muito dizer que “arte é técnica”. Comecei a dançar danças urbanas aos dez anos de idade e dancei durante catorze anos em um grupo. Nesse grupo falávamos da técnica de danças urbanas que cada um estudava, a exemplo, *house*, *popping*, *breaking*, enquanto eu não tinha nenhuma específica e isso gerava certo incômodo em mim. Durante a maior parte desse tempo nas danças urbanas fui uma reprodutora de movimentos, ótima em decorar sequências, mas com dificuldades em criar.

⁷ FICHA TÉCNICA: Direção e coreografia: Marcos Mattos, Franciella Cavalheri e Renata Leoni; Intérpretes criadores: Adailson Dagher, Ariane Nogueira, Livia Lopes, Maura Menezes, Rose Mendonça e Thiago Mendes; Fotografia e Audiovisual: Cravo Filmes; Design Gráfico: Felipe Leoni; Figurino: Herbert Corrêa e Marcos Mattos; Trilha Sonora: Antônio Porto; Técnico de Som: Adriel Santos; Criação e operação de luz: Camila Jordão; Cenário: Cadu Modesto; Texto do Programa: Camila Emboava.

⁸ FICHA TÉCNICA: Direção e coreografia: Marcos Mattos; Intérpretes: Adailson Dagher, Ariane Nogueira, Jackeline Mourão, Maura Menezes, Ralfer Campagna, Reginaldo Borges, Rose Mendonça e Thiago Mendes. Figurino: Herbert Corrêa e Ralfer Campagna; Criação e operação de luz: Camila Jordão; Trilha Sonora: Reginaldo Borges; Fotos: Franciella Cavalheri - Cravo Filmes; Texto: Luiza Rosa; Projeto Gráfico: POLCA - Paula Bueno

⁹ Com cinco bailarinos em cena, "Cultura Bovina?" discute exploração, poder, prazer e angústias em relação, entre outros elementos, à identidade cultural de Mato Grosso do Sul. Além de Neller e Leoni, o espetáculo traz também a direção cênica de Gisela Dória, iluminação de Espedito Montebranco, trilha sonora de Jonas Feliz e preparação corporal com Pilates de Laura de Almeida.

Até que em experiências corporais *outras* durante a graduação nas disciplinas de dança, descobri-me enquanto corpo e enquanto corpo que dançava e foi nesse momento que entendi que não me encaixava em nenhuma daquelas técnicas das danças urbanas, mas que poderia me valer de diversos estilos e técnicas para desenvolvimento e realização da minha dança. Entendi que não me encaixava em nenhuma técnica e que poderia me valer do meu corpo e da sua herança como caminho para produção em dança.

Desde então passei a dizer que eu danço a “minha dança”, uma dança que não se encaixa em moldes pré-estabelecidos. Vale ressaltar que essa dança que elaboro em meu corpo é ancorada em princípios e fundamentos que fui percebendo, recebendo e adquirindo com minhas *experivivências* em dança, saberes esses construídos em sala de aula na Universidade e na dança Não-Formal. Eu poderia ter buscado me encaixar em uma das técnicas que estavam postas, adequando meu corpo a tal, ou até poderia ter desistido de dançar, mas experiências e olhares *outras*, inclusive alguns proporcionados por professoras da graduação, me fizeram (re)verificar, inclusive, minha concepção de dança e mais, da minha dança.

Claramente essa técnica ainda está no meu corpo, ainda surge em meus padrões de movimento, por muito tempo era ela quem predominava. Em algumas disciplinas de dança experimentávamos alguns jogos de improvisação, usando as articulações, como também jogos de espelho, jogos de toque que de alguma forma nos estimulavam a nos mover. Nos primeiros anos e primeiras experiências era muito claro o meu corpo se movimentando somente com aquela técnica que ele conhecia, com movimentos pré-estabelecidos, até que as professoras diziam “experimente movimentos que seu corpo está propondo, fuja do padrão, de movimentos que você já conhece”. Hoje sou eu quem digo essas coisas para os meus alunos.

Mesmo estando em meu corpo, essa técnica não me limita e eu não me limito a ela. Com certeza as danças urbanas são meu impulsionar de movimento, é minha herança, pois são dezoito anos dançando. Mas não me detenho a ela, ela não me limita porque hoje, Eu danço a “minha” dança e isso faz com que eu desperte meus alunos e alunas a buscarem a dança deles, provocando experiências *outras* às que eu tive, respeitando suas particularidades e mediando o conhecimento e dança de cada corpo.

1.1 – Arte, Cultura e Conhecimento para a Opção Descolonial de Arte-Mediação

É importante trazer alguns apontamentos acerca da perspectiva norteadora deste trabalho, que é a perspectiva descolonial, e para isso precisamos fazer algumas reflexões. A descolonização começa a ganhar forma a partir da Conferência de Bandung de 1955, em que a África e Ásia se reuniram, pois tinham bases e visões comuns de um futuro diferente da capitalista e comunista. A descolonização desde ali já desejava se desprender de narrativas e perspectivas europeias e ocidentais, era uma terceira opção, cuja origem é o terceiro mundo, assim como a Arte-mediação e a mediação artística que emergem do terceiro espaço, entre estudante, conteúdo e contexto escolar, e entre público e artistas, respectivamente, de onde se deseja pensar possibilidades *outras* para promover aproximações (MIGNOLO, 2017), e conhecimentos por meio da Arte.

Terceira Opção. Terceiro Mundo. Terceiro Espaço. Terceira Margem. Terceira Pessoa. Corpo, Alma e Espírito. Deus, Jesus e Espírito Santo. Professor, Estudante, Conteúdos/Conhecimentos. Diretor, *Performer*, Espectador. O Arte-mediador está neste Terceiro, é como ponte que medeia as travessias dos estudantes, dos conhecimentos envolvidos no processo do ensino de Arte. Arte-mediador que ocupa o terceiro espaço, a ponte, propositor dos contatos entre os diferentes saberes e das diferenças que geram conhecimentos.

A modernidade estabeleceu determinado padrão de produção de conhecimento “racional”, um padrão pensado a partir do contexto europeu, com um desejo interior que visa à hegemonização mundial, com base em um padrão europeu e/ou estadunidense. Padrão esse estabelecido pela colonialidade, na divisão da humanidade em raça e cor, e dentro disso, ditando e classificando, em dualismos, o que é bom ou não, arte ou não, cultura ou não, conhecimento ou não, superior ou inferior, e nisso a divisão do mundo em Ocidente e Oriente.

Realmente há uma convicção de que a marginalidade social e sua experiência afetiva transformam estratégias críticas. É isso que dá força e motivação para olhar de uma perspectiva *outra* para o conceito de arte, de cultura e de conhecimento que vai além do que consideramos tal como, por exemplo, ir ao museu ser motivo para se ter cultura, ou dizer que os estudantes da educação básica precisam de cultura, ou que o estudante que escuta *funk* não tem cultura. “A cultura se adianta para criar uma textualidade simbólica, para dar ao cotidiano alienante uma aula de individualidade, uma promessa de prazer”, (BHABHA, 1998, p. 240) uma cultura de sobrevivência. E Homi Bhabha continua dizendo que significar cultura é um assunto extremamente complexo.

Nos conceitos já estabelecidos de arte, cultura, educação e conhecimento é necessária a (re)verificação visto que as negociações e embates que envolvem “significados e valores

diferenciais no interior da textualidade ‘colonial’, seus discursos governamentais e práticas culturais, anteciparam [...] muitas das problemáticas da significação e do juízo que se tornaram correntes na teoria contemporânea” (BHABHA, 1998, p. 242). Sobre a colonialidade do poder, Walter Mignolo cita Aníbal Quijano (2003, p. 41) para ilustrar que ela se constitui por meio de:

1. A classificação e reclassificação do planeta – o conceito de “cultura” torna-se crucial para essa tarefa de classificar e reclassificar.
2. Uma estrutura funcional institucional para articular e administrar tais classificações (aparato de Estado, universidades, igreja etc.).
3. A definição de espaços adequados para esses objetivos.
4. Uma perspectiva epistemológica para articular o sentido e o perfil da nova matriz de poder e a partir da qual canalizar a nova produção de conhecimento.

A colonialidade do poder se articula para a produção de conhecimento, e nisso incluímos a produção também de arte e cultura e a noção desses conceitos aqui discutidos, que foram estabelecidos pelo eurocentrismo, que descreve a colonialidade do poder. As histórias e saberes europeus foram considerados como projetos globais que definiam o que devia ser produzido de arte, cultura e conhecimento e, além disso, como deveria ser produzido. Aníbal Quijano (2009, p. 74) diz que

Desde o século XVII nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, [...] foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a *natureza* e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. [...] Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema *da modernidade*.

À luz de Aníbal Quijano vemos que foi elaborado um modelo de produzir conhecimento e que reverbera ainda nos dias atuais quando colhemos dados, fazemos análises e apresentamos resultados, por exemplo, considerando um modelo padrão de pesquisa; estamos fazendo medições, ou seja, dando conta ainda de um sistema capitalista. E esse molde de produzir conhecimento vale também para a produção de arte e cultura, assim como as concepções que se têm acerca desses conceitos, automaticamente também do conceito de mediação cultural que estão impregnados de um emblema.

“A modernidade eurocêntrica acabou por ser admitida como uma das pedras singulares da racionalidade e que na produção do conhecimento concreto chega a ser actuado

com a espontaneidade da respiração, ou seja, de maneira inquestionável” (QUIJANO, 2009, p. 83). Baseada na perspectiva descolonial e em seus respectivos pesquisadores, desobedeço epistemicamente e questiono a modernidade eurocêntrica como pedra singular da racionalidade, como padrão único de produção de conhecimento, arte e cultura, trazendo as (re)verificações aqui propostas e a partir de meu *lócus* de enunciação como sujeito *biogeoistórico*.

A (re)verificação desses conceitos pode ser feita quando passamos a ouvir aqueles que tiveram suas histórias contadas, ouvir os sujeitos subalternos, à “margem”, na/da fronteira. Visto que os conceitos estão estabelecidos por um discurso do colonizador que contou a história de muitas nações. Precisamos ouvir aqueles que não são ou não foram ouvidos, considerando-os produtores de arte, cultura e conhecimento a partir de seus saberes e *experivivências*, independente do *lócus* em que se encontram. “E para questionar os fundamentos do controle do conhecimento moderno/colonial, é necessário focar em quem sabe mais do que o conhecido. Significa ir aos supostos reais que sustentam o *lócus* das enunciações” (MIGNOLO, 2010, p. 13)¹⁰, (tradução livre minha).

“A geopolítica do conhecimento anda de mãos dadas com a geopolítica do conhecer. Por quem e quando, por que e onde o conhecimento é gerado? [...] Fazer essas perguntas significa mudar o interesse na enunciação, para o interesse na forma da enunciação” (MIGNOLO, 2010, p. 10, tradução livre minha)¹¹. Precisamos mudar um pouco o foco de quem está gerando conhecimento e a forma como se dá, mudar o *lócus*. Levar em todos os lugares possíveis a reflexão de que todo sujeito é produtor de arte, cultura e conhecimento, independente de qual é esse corpo que fala e de onde fala. Dizer para minha mãe que ela produz arte, dizer em uma reunião com a Subsecretaria da Juventude que todo jovem é produtor de arte, cultura e conhecimento.

“A epistemologia fronteiriça e a descolonialidade seguem de mãos dadas” (MIGNOLO, 2017, p. 17). A partir da epistemologia fronteiriça e da descolonialidade é possível realizar o desprendimento de formas já estabelecidas de como ser, saber e sentir, de como produzir arte, cultura e conhecimento. Quando não fazemos isso, estamos presos a uma ilusão de que essa é a única maneira de fazer, pensar e viver, e ao fazer isso, ao me fechar

¹⁰ “Y para cuestionar los cimientos del control del conocimiento moderno/colonial, es necesario enfocarse en quien conoce más que en lo conocido. Significa ir a los supuestos reales que sostienen el *locus* de las enunciaciões” (MIGNOLO, 2010, p. 13).

¹¹ “La geopolítica *del conocimiento* va de la mano con la geopolítica *del conocer*. ¿Por quién y cuándo, por qué y donde es generado el conocimiento?” (MIGNOLO, 2010, p. 10).

para formas *outras* de produção de arte, cultura e conhecimento que se desprenderam, estou humilhando e tratando como inferior os corpos das diferenças.

Quando Walter Mignolo (2017) trata da descolonialidade, da epistemologia fronteiriça, está nos considerando como sujeitos *antropos*. *Anthropos* é o outro. “O ‘outro’, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o ‘outro’ senão o ‘mesmo’ no processo de construir-se a si mesmo?” (MIGNOLO, 2017, p. 18). Não há uma maneira de determinar a classificação do “outro” como inferior. “Existe uma epistemologia territorial e imperial que inventou e estabeleceu tais categorias e classificações” (MIGNOLO, 2017, p. 18). Portanto quando eu não quero estar inscrito nesse lugar que estão me impondo, preciso me desprender, conforme Mignolo orienta. Não aceito as opções, mesmo não podendo evitar, o que posso fazer é desobedecer. Desobedeço epistemicamente de diversas formas. Em primeiro lugar quando eu, mulher, cristã, não-branca estou produzindo conhecimento. Depois porque estou desenvolvendo no Mestrado algo “novo”, o que aos olhos de alguns deveria acontecer somente no Doutorado. Desobedeço epistemicamente quando faço uma escolha no espaço biográfico, uso minhas *experivivências* para produzir conhecimento, o que ainda não é completamente aceito ou bem visto no meio acadêmico (cartesiano e moderno).

“Assim, todos aqueles que não contemplam esse conjunto de lógica moderna estariam excluídos desse modelo que contempla a colonização histórica promovida pela Europa nos já idos, mas não findos, anos do século XVI” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 64). Os sujeitos que não fazem parte dessa categoria são os sujeitos da exterioridade, sujeitos da diferença, e estes foram construindo no decorrer da história, essa ideia de que ele é o outro e somente o sujeito da categoria indicada pela razão moderna é que seria o autor, o produtor de conhecimento, de arte, de cultura, aquele que poderia “falar”. Portanto sou esse sujeito da diferença, estou desobedecendo quando estou dizendo o contrário.

“Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo do desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes” (MIGNOLO, 2017, p. 20). Sou desobediente epistemologicamente quando há uma organização tentando impor como devo falar ou pesquisar enquanto eu, convicta do lugar de onde sou, sei e sinto, ou seja, de um lugar fronteiriço, insisto em seguir tal caminho de descolonização, mesmo que às vezes precise me adaptar em determinadas situações para ser “aceita”.

Ainda há um forte discurso e reforço do padrão moderno de produção científica de conhecimento, quando uma pesquisa atende a tal padrão é extremamente elogiada, mas

quando não atende a uma das especificações do “modelo moderno” de pesquisa é questionada a sua ausência e autenticidade científica. Ou seja, estamos disciplinados a olhar sempre de tal perspectiva, o que acaba por “desconsiderar” de alguma forma a perspectiva *outra* de pesquisa, que podemos identificar como *desobediência epistêmica*, que como visto anteriormente é o caminho da descolonização. O desejo com a *desobediência epistêmica* é provocar olhares *outros*, pois as diferentes perspectivas (marxismo, fenomenologia, positivismo, etc) e o pensamento e as epistemologias descoloniais continuarão coexistindo, todas são opções, como afirmara Walter Mignolo (2014). Ou

Vistos de fora e com as lentes das ciências europeias, estes espaços disciplinares decoloniais aparecem de forma limitada e desvirtuada. São considerados usualmente como áreas parciais e derivativas fundadas em assuntos de identidades (identity-based fields) com relevância limitada e parcial, cujos compromissos desafiam a objetividade necessária das ciências (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 79).

Tudo aquilo que difere e contrapõe ao discurso da ciência moderna é um desafio, um afrontamento, portanto, a ciência moderna precisa se posicionar contra e demonstrar, de alguma forma, a invalidez do que difere para se reafirmar, ou seja, valoriza-se em detrimento de outra forma de pensar. A ciência, as disciplinas acadêmicas questionam a relevância e objetividade da perspectiva descolonial pelas áreas de enfoque pesquisadas, os problemas e também pelos pesquisadores e estudantes de tal espaço de pesquisa e de produção de conhecimento, assim como a ciência também questiona a arte em todos os seus âmbitos, como sua cientificidade.

“Frente à posição que argumenta que os espaços interdisciplinares necessitam de disciplinas fortes, apresento a premissa de que a transdisciplinaridade decolonial tem primazia epistemológica, ética e política sobre a disciplina e o método” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 80). Nos estudos que partem de um olhar descolonial, em primeiro lugar está uma posição epistemológica, política e ética acima da disciplina e método. A pesquisa não parte de um padrão cartesiano e fechado de como se deve fazer ou não, com objeto, hipótese, metodologia, análise e resultados que claramente estão para um modelo hegemônico, homogeneizador e excludente. Pois se “o quê” e “como desejo pesquisar” não se encaixam em tal padrão, ou altero meu projeto ou esqueço a ideia inicial da proposta. Assim, como essa proposta poderia ser inclusiva?

Mas para pensar descolonialmente é preciso que se tenha consciência de tal perspectiva, e acredito ainda que o passo inicial seria o de que a perspectiva descolonial fosse

considerada e apresentada nas academias. Muito pouco se é falado na academia acerca da perspectiva descolonial ou dos Estudos Culturais, por exemplo, a minha experiência enquanto mestranda. Se a academia não apresenta essa perspectiva como possibilidade de pesquisa, os demais pesquisadores não conhecerão e terão dificuldades em reconhecer uma pesquisa que parte de uma perspectiva descolonial, visto que a perspectiva descolonial é uma desobediência epistêmica (MIGNOLO). Mesmo que determinado indivíduo não escolha a perspectiva descolonial como possibilidade de pesquisa, ele tem consciência de que ela existe e é uma possibilidade *outra*, assim como estudamos e reconhecemos o positivismo, o marxismo e a fenomenologia como caminhos de pesquisa consagrados nas universidades contemporâneas com mentalidades históricas.

O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

Desafio a rigidez das disciplinas e seus métodos ao trazer para minha pesquisa as minhas experiências com a mediação artística, iniciadas em 2014, quando tinha vinte e um anos. Hoje, aos vinte e seis anos, caçula da turma do Mestrado (2019), manejo as fronteiras entre as zonas do ser e do não ser para produzir conhecimento, arte e cultura. Produzir conhecimento a partir de quem sou, sei e sinto enquanto artista-professora-pesquisadora em processo de decolonização, emergindo de um bairro da zona sul de Campo Grande, MS. Será manejando essas diferentes esferas do saber e com o resultado de minhas produções é que desafiarei a rigidez que um método de pesquisa propõe, assim como a rigidez instaurada num modelo de projeto de pesquisa na universidade, e, posteriormente, ao considerar os estudantes como produtores de arte, cultura e conhecimento a partir de suas *experivivências* nas minhas salas de aulas.

A prática faz parte daquilo que produzo no pensar, na produção de conhecimento, não é possível dissociar, mas ainda insistem nessa ideia, assim como na dicotomização de mente e corpo, que na verdade são indissociáveis. Na razão de base subalterna, a teoria está a trabalho da teorização fronteira, e não o contrário, como é de costume.

Para não cair no discurso moderno, nas produções enraizadas no saber ocidental, uma das possibilidades será se valer de práticas *outras* que vão em direção a “desobedecer epistêmica e conceitualmente aqueles conceitos modernos que já se cristalizaram no discurso aquilatado sob a rubrica de pensamento moderno que circula sobretudo dentro da academia e

das disciplinas institucionalizadas” (NOLASCO, 2019, p. 2). O pensamento moderno está enraizado na academia e nas disciplinas. Em alguns momentos no discurso podemos até encontrar pensamentos aparentemente *outros*, mas na prática ainda são direcionados pelo saber moderno, o que podemos atrelar à perspectiva *decolonial*, que se refere somente ao discurso e teoria, enquanto a perspectiva descolonial está relacionada à maneira como vemos e vivemos no mundo¹².

O mesmo se dá na concepção que se tem acerca dos conceitos de arte, cultura e conhecimento. Esses conceitos precisam ser (re)verificados desobedecendo epistêmica e conceitualmente, trazendo reflexões *outras*, como ao dizer que o estudante, morador de uma região considerada “periférica” pelo discurso do “centro”, é um produtor de arte, cultura e conhecimento. Ou então ao dizer que a minha mãe é produtora de arte, cultura e conhecimento quando ela produz bolos, tapetes e panos de prato de crochê, o que não se encaixa no padrão do belo e de Arte, que mesmo no imaginário social, mesmo que inconscientemente, está sim enraizado no modelo e padrão europeu-norte-americano.

Edgar Cezar Nolasco (2019) alega que sua pesquisa é uma forma subalterna de pensar *outra* e não mais uma forma de pensar das que são feitas nas academias. O que não é fácil ao estar dentro de uma academia enraizada no pensamento moderno, que no discurso alega atender e respeitar pensamentos *outros*, as diferenças, assim como prezando pela pesquisa “inovadora”. Mas uma forma subalterna de pensar *outra* não é compreendida, respeitada ou considerada. Na verdade é mais questionada, perseguida, contrariada e desconsiderada. O problema não está em não entender a perspectiva, mas no desconsiderar ou reprovar porque não se enquadra nos moldes já estabelecidos de pensar, pesquisar e produzir conhecimento, ou seja, não é um modelo hegemônico, moderno e excludente. Para trazer tal forma de pensar, pesquisar e produzir conhecimento, arte e cultura é preciso resistência.

Nesse sentido, não basta empregar conceitos advindos de teorização fronteiriça, ou mesmo nomes e sobrenomes de pensadores desse pensamento, entendendo que, agindo assim, estaria pensando descolonialmente. Nada disso. É, mais do que preciso, é necessário a inscrição do corpo e do compromisso teórico, político mesmo desse pesquisador. E tal presença se daria por meio da inscrição de seu bios e de seu lócus ancorando seu lócus enunciativo, mais sua consciência fronteiriça, ou condição mesma de pensar (NOLASCO, 2019, p. 3).

¹² Escolhemos trabalhar com o conceito trazido para o português Descolonial ao invés de Decolonial por entender que é principalmente uma questão de tradução, mas entendemos também que a proposta da perspectiva Descolonial está muito ligada ao modo de ser e de viver, da maneira como vemos o mundo.

Ao discutirmos no grupo de pesquisa NAV(r)E (Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas), da UEMS, a diferença entre Descolonial e Decolonial, percebo que seria mais fácil hospedar uma teoria, falar, escrever sobre algo ao invés de vivenciar, que é o caso do decolonial (um problema, segundo Marcos Bessa-Oliveira, maior de tradução do conceito). Eu digo que pesquiso, escrevo ou discurso a partir de uma perspectiva descolonial quando minha perspectiva para com o mundo não deixou de ser eurocêntrica norte-americana. Descolonizar, como ilustrado por Nolasco, se trata da maneira como olho para o mundo. É sobre *ser, sentir e saber* de uma perspectiva *outra*, uma perspectiva descolonial, o que é um processo, não com prazo pré-determinado para se dar, mas dia após dia estou atenta para minhas falas, meus olhares, minhas atitudes e escolhas que vão demonstrando o quanto ainda há de colonizador em mim e que precisa passar pelo processo de descolonização.

É necessário trazer meu corpo para a pesquisa, o *ser, sentir e saber* acontecem no meu corpo, nele estão inscritos toda a minha história e meu ser, meu corpo diz quem sou, meu corpo produz arte, cultura e conhecimento. Pensando nisso, é necessário também um pensamento *outro*, uma lógica *outra* que vão emergir das margens, das fronteiras que Alzandúa chamará de “epistemologia fronteira”. E para Nolasco (2019, p. 2) “Somente um olhar de pesquisador lançado a partir desse *lócus* pode mirar para além das disciplinas e da geopolítica do conhecimento”, ou seja, um olhar do pesquisador feito *a partir* de seu corpo, do *lócus* em que se encontra. No quarto capítulo enfatizarei essa reflexão de/do/no corpo.

Mais uma vez enfatizando a importância de pensar e produzir conhecimento, arte e cultura, Nolasco (2019, p. 3) diz que “Logo, pesquisar a partir de onde se pensa faz toda a diferença para aquele pesquisador que sabe, sente e pensa que a inserção de seu *bios* na origem de sua reflexão crítica faz toda a diferença”. Portanto,

A reinserção do *bios* dentro da discussão do pesquisador, a começar por seu projeto de pesquisa e por sua atitude e compromisso com seu lugar de estudo ou trabalho, não mais seria do que a presença incontestada do corpo vivo do sujeito e do “objeto de pesquisa” que, na verdade, nunca saíram de cena da pesquisa, como tentou nos fazer crer o modelo acadêmico institucionalizado moderno (NOLASCO, 2019, p. 2-3).

Por que existem ainda dificuldades do sujeito em se inscrever na pesquisa? E falo de mim que, em vários momentos, me prendo às teorias e conceitos já existentes e esqueço de me inscrever, de relacionar também minha prática e *modus* de ser, sentir e saber. Isso acontece porque alguém diz que é preciso separar objeto e sujeito, e esse alguém é a epistemologia moderna que usa docentes da academia para replicar tal discurso e vice-versa.

Está presente nessa epistemologia “o modo teórico de pensar moderno que sempre separou sujeito e objeto, dando a este o estatuto indiscutível de objeto que não pensa, amorfo, inferior, desprovido de teoria, com o objetivo claro de assim dominá-lo, de o por *sub judice* a uma teoria pensante” (NOLASCO, 2019, p. 7).

A esse corpo dominado, amorfo, inferior que separa sujeito e objeto, corpo e mente, podemos trazer uma relação com o que Michael Foucault trata como “corpo dócil”. Para Foucault (1999, p. 163) “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, e esse corpo está diretamente relacionado com a disciplina. Corpo submisso, obediente, útil, onde o corpo e suas manifestações são manipulados calculadamente.

Essa percepção do corpo dócil demonstra o lugar de submissão e aperfeiçoamento dos corpos, assim como dos pensamentos para reprodução de um modelo racional de produção de arte, de cultura e de conhecimento. O corpo obediente e submisso é manipulado para reproduzir os conceitos e noções estabelecidos pela colonialidade do poder, pela modernidade, pelo projeto global da Europa, cujo desejo é se distinguir e se estabelecer enquanto povo, nação superior, dividindo a população em raça, cor inferior e superior.

Para nós que estamos na academia e desejamos fazer algo diferente do que já está posto e é reproduzido pela massa, que desejamos desobedecer ao corpo dócil e produzir uma pesquisa que tem como teorização a perspectiva descolonial, existe uma saída. Para Edgar Nolasco (2019, p. 8), para nos livrarmos do cientificismo moderno e seus fantasmas, a saída “[...] é aprender a desprender-se das amarras das opções teóricas, estéticas, políticas, conceituais, culturais, filosóficas impostas enquanto ‘outro’ da exterioridade”.

O desafio descolonial é se desprender “do modelo ou referencial teórico um modelo euro-norte-americano que ao ser pensado no centro (Norte) simplesmente ignorou a produção epistemológica da fronteira (Sul)” (NOLASCO, 2019, p. 8). Dentro de uma perspectiva cartesiana que conta com objeto, hipótese, metodologia, análise e resultado, o corpo foi excluído, desconsiderado e isso reverbera nas pesquisas acadêmicas até hoje. Não se está interessado nas impressões do corpo do pesquisador, que refletem seu ser, sentir e saber enquanto pesquisador *bio*geográfico. Insistem em dizer que é preciso fazer uma separação entre objeto e o sujeito, pois o corpo do sujeito, o *bios*, não deve fazer parte da pesquisa, é preciso distanciar-se. Como se fosse possível fazer essa separação.

A pesquisa descolonial vai para um lugar oposto a este do pensamento cartesiano. Não estamos presos ao objeto, hipótese, metodologia, análise e resultados que limitam, fecham e desconsideram-nos. Falamos de um *locus* no qual estamos inscritos, nosso *bios* é

extremamente essencial em nossa pesquisa, consideramos nosso corpo como produtor de arte, cultura e conhecimento, consideramos nossas *experivivências* também como material de pesquisa e como saberes, à esteira de Boaventura Santos acerca da *Ecologia de Saberes*. Sou sujeita *biogeoistórica* e produzo arte, cultura e conhecimento a partir disso, da mesma forma como minhas concepções acerca de tais conceitos partem do meu *bios*.

Como afirma Nolasco (2019, p. 8):

Nosso corpo também faz parte da epistemologia da qual nos valemos para pensar e nos pensar. O *bios* se inscreve nesse lócus enunciativo por meio de um discurso histórico que antecede a tudo. Precisamos aprender a falar do bios e do corpo; afinal uma pesquisa tem alma. Ninguém, nenhum pesquisador trata do fora, seu corpo sempre é lançado sobre suas pesquisas e produções.

Mas a pesquisa acadêmica ainda luta contra esse *modus* de produzir conhecimento, “visando rasurar, ou excluir deliberadamente a presença do corpo daquele que pesquisa, pensa e escreve a partir de um lugar situado no espaço da cultura. Trabalhou contra o não desprendimento, mantendo o corpo, por sua vez, preso à lógica da razão moderna” (NOLASCO, 2019, p. 10).

Quando formulamos uma teorização de ordem fronteiriça, por exemplo, devemos saber de antemão que ela é a soma de leituras, experiências, vivências próprias e alheias, saberes outros, conversas infundáveis que se desfazem em nosso corpo de pensador, cujo corpo os devora, os incorpora, saciando-se deles todos e tornando-os parte dele mesmo (NOLASCO, 2019, p. 13).

Quando me refiro às noções de arte, de cultura e de conhecimento pautadas num discurso eurocêntrico, hegemônico e moderno, não desejo generalizar, ou seja, dizer que todos se inscrevem nessa perspectiva. Sabe-se que não são todos que pensam da mesma forma como as questões e problematizações aqui levantadas. Porém minha atenção maior é para trazer um olhar *outro* para essa perspectiva eurocêntrica, hegemônica, homogeneizadora, moderna e que infelizmente encontramos na maioria dos *lócus* enunciativos, e por isso é preciso dar atenção para tal. É preciso pensar fora do eixo.

Eixo, fora do eixo, centro e periferia, local e global, Norte e Sul, Brasil, Estados Unidos e América Latina, sob o fio dessa dualidade ancora-se a discussão proposta neste ensaio, mesmo quando se tem, de antemão, a convicção de que tal dualidade só levaria qualquer reflexão crítica feita na contemporaneidade ao cansaço (NOLASCO, 2013, p. 28).

A fuga dessa dualidade está em uma episteme *outra*. E ainda uma episteme *outra* que proponha descolonizar a crítica tradicional que já está posta e impregnada, que se acha no direito de falar e pensar por aqueles que estão fora do eixo-centro. Para isso é muito importante considerar o lugar de fala do sujeito, seu lugar biogeostórico, considerar seu contexto, seu lugar de subalterno. A crítica fora do eixo proposta por Nolasco (2013, p. 30) é

conhecedora de seu lugar de situabilidade no espaço [e] propõe uma descentralização/descolonização crítica da crítica migrada do centro. Mais do que fazer da crítica, à crítica fora do eixo está facultado propor uma reflexão que emerja de seu próprio local geostórico, como forma de não ficar apenas repetindo, ou lendo na diferença crítica/colonial, o que é da ordem de suas especificidades críticas e culturais.

Ao considerar o lócus de enunciação torna-se menor o risco de cair e reforçar novamente binarismos críticos.

Essa proposta considera a periferia e todo lugar fora do eixo como propostas de discussão e também de lugar de fala, ou seja, considera todo discurso que fora desqualificado pelo “centro” por seu lugar de fala, já que o “centro” sempre falou pela “periferia”. Nessa perspectiva central e centralizadora, a periferia sempre existiu em sua condição de subalternidade, mas, na verdade, nunca foi escutada pelo centro, uma vez que não lhe interessava escutar.

Para a opção descolonial da Arte-mediação então é preciso olhar para os conceitos, não só os de arte, cultura, conhecimento, mediação cultural, mas tudo que está à nossa volta por um viés da crítica fora do eixo. Propor reflexões de nosso lugar de fala, não repetindo o discurso já posto, mas, em primeiro lugar, precisamos reconhecer em nós este lugar de fala, que nós, eu e você, somos sim produtores de arte, cultura e conhecimento.

1.2 – Arte-Educação ou Arte-mediação? Olhares *outros*

Bom, para começar a desenvolver aqui a escolha por falar de Arte-mediação e não Arte-Educação, desejo ressaltar e dar atenção para o conjunto dessas palavras. Arte-Educação com as primeiras letras grafadas em maiúsculo refere-se a áreas de conhecimentos, ou seja, a Arte e a Educação como duas grandes áreas de conhecimento que estão postas juntas. Já na proposta que venho desenvolvendo de Arte-mediação, a Arte e a mediação estão postas como saberes e não como grandes áreas de conhecimento. São saberes que dialogam entre si e estão

disponíveis para dialogar com saberes *outros* que não o “científico”, ou seja, moderno, como por exemplo, considerar os saberes que os estudantes carregam em seus corpos.

Como já discutido neste trabalho, os conceitos de Arte e Educação estão ainda enraizados numa perspectiva moderna, eurocêntrica, e por isso venho trazendo e fazendo essa crítica fora do eixo para que façamos a reflexão acerca desses conceitos. É necessário que tenhamos consciência de como esses conceitos estão postos, do que os conceitos presentes em nosso dia-a-dia estão carregados para propor olhares *outros* e entender cada vez mais os lugares que temos ocupado e lugares que almejamos alcançar.

Ainda sobre os conceitos vemos a utilização de diferentes terminologias para o ensino de Arte, como Arte-Educação, Arte/Educação, ensino de Arte. Para entender um pouco das diferenças desses, trago Lucimar Bello P. Frange (in BARBOSA, 2008, p. 45) que diz que a “*Arte/Educação* com barra é sugestão de um linguista para reforçar a ideia de imbricamento, contiguidade, terceiro espaço, como diz Hommo Bhabha” (sic). Já a *Arte-Educação* surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo o intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação. As associações, os núcleos de arte-educadores e a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores, que julgam-na adequada. Por isso defendem a Arte e seu ensino (FRANGE, 2008, p. 45).

Depois de falar de Arte-Educação e Arte/Educação a autora fala de “*Educação através da Arte*” criada na Inglaterra em 1952 por Herbert Read, e também da nomenclatura “*Arte e seu ensino*” (FRANGE, 2008, p. 46). Esta última foi mais usada a partir de 1989, mas também é indagada.

A Educação e o Sistema de Ensino estão carregados de signos adquiridos no decorrer da história da Organização do Trabalho Didático, temos reflexos da escola de Comenius, da Escola Tradicional e da Escola Nova. Será que isso também não tem acontecido no ensino de Arte? Ao olhar para a história da Arte, vemos o reflexo de muitas ações, posturas e pensamentos do passado que perpetuam no tempo presente. “Assim, neste ponto, percebe-se que o Brasil continua praticando uma Arte-Educação ou uma arte e um ato de educar mediados pelo padrão de subjetividade da arte, de cultura e de conhecimentos construídos pelos europeus ou pelos estadunidenses” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

A Arte-mediação trata-se de uma proposta para o ensino de Arte que medeia os conhecimentos dos estudantes, professores e os conhecimentos presentes nos referenciais, esses que não se fecham e nem são exclusivos de determinada área de conhecimento e/ou ciência. À esteira de Bessa-Oliveira (2019, p. 9)

[...] estarei aqui propondo uma construção de conhecimento que não se inscreve nas referências teóricas citadas como aportes teóricos, mas, pelo contrário, estou articulando epistemologicamente um conhecimento, ou uma forma outra de produzir conhecimento que está se erigindo por meio desse *locus* enunciativo como maneira de reflexão para construção de uma mediação de saberes que ocorre a partir da exterioridade dessa especificidade (minha *corpo-política*) biogeográfica.

Flavio Desgranges (2008), que trata da *formação de espectadores* e do *acesso linguístico* em seu trabalho com a mediação teatral, diz que não podemos apenas promover o acesso físico da produção artística, mas que o espectador precisa construir e conquistar sua autonomia crítica e criativa em seu percurso relacional em contato com a produção artística. Isso não significa que eu vá alfabetizar os estudantes, ou ao menos não é o desejo desse trabalho. Essa construção do espectador vale para todas as linguagens da Arte, e por meio de reflexões, práticas, apreciações, (re)verificações no ensino de Arte, poderemos mediar esses conhecimentos presentes no ensino com os dos estudantes para fazer parte da formação desses sujeitos. Apesar de todas essas percepções apresentadas até agora acerca da Arte-Educação, Barbosa (2008, p. 18-19) concorda que “Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em contextos históricos a outros leitores”. Isso faz parte da formação de espectadores/estudantes criativos, críticos e autônomos.

Percebemos ainda em outra produção e proposta de Ana Mae Barbosa como ela foi pensada para as Artes Visuais, área de formação, pesquisa e atuação da autora. A Abordagem Triangular, que antes disso era considerada Proposta “foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade” (BARBOSA, 2008, p. 13).

Vemos que quando a Proposta Triangular foi pensada estava preocupada com a imagem, com a leitura das imagens, já que o seu consumo estava se tornando cada vez maior, por isso precisava de um filtro. Mas ainda que a Proposta Triangular, hoje Abordagem, tenha sido criada pautada no ensino de Artes Visuais, podemos nos valer dela para as demais linguagens, assim como a Arte-Educação é pensada e utilizada por muitos professores de Arte de outras linguagens. É importante pensarmos que antes da alteração da Lei de Diretrizes e Base (LDB) em 1996, o ensino de Arte era realmente pensado nas Artes Visuais, porque é a licenciatura mais antiga no Brasil (desde o início de nossa história como já tratado anteriormente). Então depois de estudos e pesquisas as demais linguagens vêm sendo inseridas no ensino de Arte formal.

Assim como a Arte-Educação é utilizada por outras linguagens, faço o uso da Abordagem Triangular em meu trabalho, inclusive por ser referência para os PCNs de Arte. “Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte”. Digo isso inclusive por ter tratado, em meu TCC, da mediação em dança presente nos PCNs de Arte, que como vimos, usou da Proposta Triangular, que consiste no fazer, apreciar e contextualizar.

A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem. Por outro lado, na escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a recepção da Arte e nesse sentido Arte-Educação é também mediação entre a Arte e o Público (BARBOSA, 2009, p. 19).

O mesmo posso dizer acerca das Artes Cênicas quando trago experiências corporais, espetáculos, propostas de teatro e dança, estou exercitando a consciência daquilo que aprendemos também no corpo. Como na Arte-Educação, a Arte-mediação também é uma possibilidade de aproximação dos estudantes enquanto público das produções artísticas, a partir do momento em que me aproximo dos estudantes e os aproximo dos conteúdos enquanto Arte-mediadora, posso aproximá-los de produções e artistas locais.

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que quase sempre apenas o nível erudito dessa cultura é admitido na escola (Tarsila, Portinari etc.). As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes (BARBOSA, 2008, p. 19-20).

Ao falar de cultura local, Ana Mae se refere às produções em nível nacional, que também considero em meus trabalhos com a Arte-mediação, e mais que isso, meu anseio é trabalhar com as produções locais, ou seja, de Mato Grosso do Sul. Ana Mae confirma aqui a ideia de que os saberes, a cultura dos estudantes, enfaticamente os subalternos, são desconsiderados. A escola espera que no ensino de Arte as crianças, jovens, adolescentes e adultos conheçam apenas o visto como “erudito” e muitas vezes nem sabem o motivo. Espera-se que os estudantes conheçam Van Gogh, ou seja, na maioria dos casos, artistas internacionais (do eixo), europeus, e quando se fala de brasileiros, pensam nos globais, aqueles que de alguma forma foram reconhecidos por alguém (críticos de Arte). E ainda, o que talvez seja pior, a escola espera que os estudantes produzam obras de Arte (e aqui

considerando tudo que o termo acopla em suas raízes modernas e eurocêntricas, e mais, das Artes Visuais) tão “boas” quanto às desses artistas.

Grande ênfase vem sendo dada aos projetos de Arte-Educação que demonstram o mesmo valor apreciativo pela produção erudita e pela produção do povo e que estabelecem um relacionamento entre a Cultura da Escola e a Cultura da Comunidade, por mais pobre que seja a comunidade (BARBOSA, 2008, p. 20).

Percebemos nesse trecho que há uma diferença nos valores para as produções artísticas de diferentes localidades. Aqui me refiro a diferentes localidades por entender onde estão pautadas as noções de “erudito” e “popular”, na colonialidade do poder e do saber, noção moderna e eurocêntrica. Vemos essa distinção de “erudito” e de “povo” logo na colonização do Brasil quando os europeus vieram e que foi quando começou essa distinção. Por quem a classe alta é composta? De onde surge a distinção de “povo” e “burguesia”? A partir disso percebemos que estes (classe alta/brancos) têm uma ideia de que eles são superiores e não fazem parte do “povo”. Mas acredito sim, que já há uma cultura da escola e a cultura da comunidade, mas não comunidade entendida como inferior, ou como classe baixa, e a Arte-mediação é uma possibilidade para mediar essas diferenças, sem que uma sobreponha à outra.

“Arte-Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social” (BARBOSA, 2008, p. 20). Sem dúvidas, ao considerar o estudante como produtor de arte, de cultura e de conhecimento, teremos resultados positivos. Há quanto tempo o que o estudante carrega é desconsiderado? Em quantas áreas da vida esse indivíduo é desconsiderado? Dentro de tantas disciplinas da educação básica, quando o estudante tem seus conhecimentos e interesses considerados e potencializados?

E indo mais além, quando as produções artísticas dos estudantes e/ou dos locais onde estão inseridos são consideradas? Se quando eu, estudante da educação básica ouvisse na aula de Arte que o que minha mãe produzia era arte, cultura e conhecimento, com certeza algo diferente seria provocado em mim naquele momento, algum despertar. De uma perspectiva moderna o que minha mãe produzia e produz não poderia ser considerado arte, até porque ela seria considerada “povo” e da “periferia”, e até arrisco a dizer que suas produções seriam consideradas artesanato não pelo *modus* de fazer, mas no diminutivo que a palavra carrega desde o começo da história da Arte no Brasil, em que os artesãos eram separados dos artistas europeus que ali chegavam.

Eu não precisava aprender isso no ensino de Arte, o que eu precisava era acessar produções “eruditas”, como a reprodução de uma obra de Romero Britto que fiz no Primeiro Ano do Ensino Médio, que por sinal foi uma reprodução muito boa, pois sempre fui boa em “copiar” desenhos olhando (em contraposição, não consigo desenhar nem ao menos uma vaca sem olhar uma imagem).

Trazer para a aula de Arte naquela época, que as produções da minha mãe eram Arte, teria feito com que essa disciplina tivesse um outro sentido para mim, e imagino como isso seria hoje. Quantas vezes ouvimos estudantes da educação básica reclamarem dos conteúdos que precisam aprender na escola e que não lhes “servirão para nada”. Por isso a Arte-mediação é tão importante ao considerar sim esses saberes, esses conhecimentos, essas produções próximas aos estudantes, que dialogam e fazem sentido, que os aproximam do ensino de Arte.

Mediar esse ser, sentir com o saber para produzir é fazer evidenciar uma possibilidade outra desses sujeitos e sujeitas se compreenderem como produtores de arte, cultura e conhecimentos. Neste caso, várias outras perguntas emergem à medida que entendemos que o papel da mediação é fundamental: de que arte falamos? Quais são as culturas da mediação? Como produzir um conhecimento em corpos das diferenças que seja mediado por meio do entendimento das diferenças como semelhanças? Neste sentido, portanto, o papel da mediação não é “educar”, seja por meio da arte ou de outra matriz de modo disciplinar, mas o é fazer evidenciar a potência que cada corpo da diferença tem como produtor de arte, cultura e conhecimento.

CAPÍTULO 2 – MEDIAÇÃO CULTURAL OU MEDIAÇÃO ARTÍSTICA?: (re)verificações epistêmicas como prática pedagógica

“Fazer de conta que é possível acariciar as raridades, tocar parte mais fugidia do sol, a curva do relâmpago ou a transparência dos lados da chuva.

Olhar com prudência, para que o tempo desfaça sua própria solidão.

Olhar com estupor, como se o desejo já estivesse vivido antes.

Olhar com brandura, como se só houvesse infância.

Olhar com simplicidade, o que é visto não precisa ser nem nomeado, nem subjugado.

O olhar como um jeito de acompanhar um corpo ainda indeciso.

Olhar para afirmar o presente, o que permanece nem muito distante nem muito perto: olhar enredado ao redor

O olhar como um ato oportuno ao de escapar.

O olhar como uma forma de escutar” (SKLIAR, 2014, p. 153).

Como já mencionado anteriormente, tive minha primeira experiência com a mediação “cultural” em 2014 no FTB, com o coordenador Glauber Gonçalves que é um pesquisador da mediação em teatro. Após ter tido a primeira experiência outras foram surgindo, como a mediação do espetáculo teatral “Joelma” também da Cia Sirius Teatro. Depois a mediação do espetáculo “Escalenas¹³”, primeira experiência com a mediação em dança do Conectivo Corpomancia através do “Semana pra Dança” da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS). Para o espetáculo “Escalenas” tivemos a formação para realização da mediação com professores da UEMS, Dora de Andrade (minha orientadora de TCC) e Vinícius Lírio (meu primeiro orientador de TCC que se mudou).

Continuei trabalhando com uma Cia de dança, a Cia Dançurbana, e com uma Produtora, a Arado Cultural, ambos proponentes e produtores de projetos artísticos. Depois de ter experimentado a mediação em dança com o espetáculo “Escalenas”, vi que realizar a mediação dos espetáculos desenvolvidos pela Cia Dançurbana seria uma possibilidade de fazer a mediação artística se tornar cada vez mais presente e potente para alcançar aquilo que eu havia almejado, ou próximo do desejo de que estudantes de escolas públicas tivessem acesso à mediação e aos artistas e suas produções.

¹³ FICHA TÉCNICA: Direção e Coreografia de Renata Leoni; Provocadora: Esther Weitzman; Bailarinas intérpretes criadoras: Franciella Cavalheri, Laura de Almeida e Roberta Siqueira; Registro audiovisual: Cravo Filmes/Adriel Santos e Franciella Cavalheri; Textos: Maíra Espíndola; Figurino: Tetê Iriê; Iluminação: Camila Jordão; Designer Gráfico: Buennas Estúdio de Design/Paula Bueno e Mariana Mosená e Produção: Arado Cultural (Roberta Siqueira, Renata Leoni e Marcos Mattos).

A partir de então muitas oportunidades para realizar a mediação em dança foram surgindo, em Campo Grande/MS ou em circulação por outras cidades do Estado, e a mediação foi se tornando uma das minhas paixões. As experiências com a mediação iam aumentando e junto a isso minha vontade e paixão ao falar de mediação, que ao realizar as práticas, também crescia, motivo para que a mediação fosse a temática da minha pesquisa do curso de Artes Cênicas e Dança. E conforme ia lendo, conhecendo, pesquisando, descobrindo minha prática ia se solidificando, minha curiosidade ia aumentando e automaticamente meu desejo por pesquisar e escrever também.

A discussão acerca da mediação emerge no momento em que apresento como TCC em Artes Cênicas e Dança (2017), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o tema “Mediação cultural dialogando com a dança e a educação”. Naquela pesquisa são apresentados os conceitos de mediação cultural a partir de pesquisadores de diferentes linguagens artísticas, abordando a mediação cultural nas Artes Cênicas, sempre trazendo para a discussão de minhas experiências práticas, e também o caráter pedagógico da mediação cultural como possibilidade de trabalho no ensino de Arte, especificamente no ensino de Dança na educação formal, ao dialogar com os PCN’s de Arte e a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa que é discutida a partir das Artes Visuais.

Surge a necessidade maior de (re)verificar o conceito de mediação cultural como está posto nas disciplinas a partir da pesquisa de TCC durante a banca avaliativa. Um dos componentes da banca, não por acaso meu orientador hoje, fez questionamentos pertinentes acerca do conceito de mediação cultural. As problemáticas que surgiram eram se toda mediação não seria cultural? Visto que uma das autoras apresentadas na pesquisa expunha a diferenciação entre mediação natural e cultural. E seria possível mediar culturas? Na participação como aluna especial na disciplina de Itinerários Culturais - 2018 – cujo tema era “Arte Cultura e Educação na Formação Docente com perspectivas dos Estudos de Culturas” – no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da UEMS, tenho então a oportunidade de ir um pouco mais fundo e entender que os questionamentos precisavam ser sanados a partir da pesquisa e (re)verificação do termo. Esse desejo se dá ao entender que toda mediação está no campo cultural; pois todos os sujeitos são culturais, o que fez perceber tamanha complexidade que poderia ser “mediar culturas”!¹⁴

¹⁴ Apresenta-se essa complexidade ao entender que não se media culturas, o que acontece são trocas de conhecimentos. Mediar culturas pode dar a intenção da mediação de uma cultura específica com mais atenção e a mediação artística vai mediar o contato entre artista e espectador, diminuindo o divórcio que possa haver entre esses. É a proposta aqui de Arte-mediação, pensada a partir da mediação artística refere-se a um lugar de troca de

Durante as pesquisas e descobertas acerca da mediação cultural, encontro pesquisadores da mediação cultural das Artes Visuais (MARTINS, 2014; BARBOSA, 2009, 1995; COUTINHO, s/d), visto que a mediação cultural está muito presente em museus, mediação teatral (DESGRANGES, 2006, 2008; ABREU, 2015; PUPO, 2011; BICALHO, 2014; AQUINO, 2015) e menos na pesquisa da mediação cultural em dança (FILLER, 2017; ANDRADE; 2018). Conhecendo a prática e pesquisa desses autores fui construindo a minha percepção e prática acerca da Mediação Cultural, mesmo entendendo que a mediação cultural foi construída numa perspectiva moderna, pensada inicialmente para as Artes Visuais, apesar das divergências escolho dialogar e atravessar minha noção de mediação artística com essas pesquisas.

Vamos então falar um pouco sobre a mediação cultural.

Rita Aquino alega que (2015, p. 103) “[...] desde o seu impreciso surgimento, a mediação cultural é uma prática de tensão em que o interesse de combater a exclusão social a partir da cultura e exaltação de um projeto disciplinar colonialista e patriarcal coexistem”. A autora Rita Aquino vem trazendo um panorama acerca da maneira como a educação nos museus foi se dando no Brasil, a partir da década de 1990 e que podemos ver reverberar ainda hoje.

Para Rejane Coutinho (2011, p. 9) “Historicamente o conceito de mediação cultural está fortemente associado a educação patrimonial, e em particular a educação em museus”. Vamos refletir acerca de alguns motivos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte que foram determinados pelo MEC entre 1996 e 1997 têm como investida referencial a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, já discutida anteriormente. Como a Abordagem Triangular contava com os três pilares do fazer, apreciar e contextualizar, a procura de professores por museus e cursos começou a crescer, visto que as Artes Visuais tinham maior influência e participação enquanto linguagem no ensino de Arte. Por esse motivo, por volta da década de 1990, muitos museus criaram setores educacionais (BARBOSA; COUTINHO, 2009).

Foram desenvolvidas ações culturais e artísticas, iniciativas para ampliar os elos entre as produções artísticas e a população. Muitos projetos começaram a ser desenvolvidos e de forma recorrente passaram a usar o termo mediação. “A noção diz respeito a um profissional

ou instância empenhado em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias” (PUPO, 2011, p. 114).

Uma instituição, como uma Secretaria de Cultura, ou um profissional, como a Cia Dançurbana que se empenham por promover ações que aproximem o público das produções artísticas, essa é a ação a que se refere o termo mediação. E a mediação artística como proposta de aproximação do público será feita levando em consideração os contextos e circunstâncias nos quais os artistas e o público estão inscritos. “Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para aquisição de ingressos, ou à fidelização do público” (PUPO, 2011, p. 114). A isso Flavio Desgranges se refere ao acesso físico, formação de público.

Dentre os autores pesquisados para tratar do conceito de mediação cultural nas diferentes linguagens lanço mão de Flavio Desgranges, pesquisador do Teatro, citado por Glauber Gonçalves (2003, *apud* ABREU, 2014, p. 61), ao dizer que “é considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre palco e plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatro”. A ideia do autor sobre os procedimentos de mediação dialoga diretamente com a Arte-mediação, uma ação situada entre palco e plateia, ou seja, entre a Arte e o estudante, com o objetivo de aproximá-los, de proporcionar relações entre estudante e as aulas de Arte, automaticamente entre professor e conteúdos.

Flavio Desgranges (2006, 2008) trata sobre o *acesso físico* e *acesso linguístico* mais à frente na sua obra sobre *formação de público* e *formação de espectadores*. O acesso físico está relacionado a toda ação e iniciativa que viabilizem aos espectadores o acesso à obra e dialoga com a ideia de formação de público que deseja ampliar os frequentadores das produções artísticas. É quando eu facilito o acesso físico, como, por exemplo, ao levar um grupo de indivíduos para um espetáculo de teatro, levar espetáculos para escolas ou o barateamento de ingressos, tenho aí possíveis caminhos para ampliação desse público.

Essa ação acaba por buscar caminhos com o objetivo de ampliar o público apreciador de Arte de determinado local, o que não significa que o espectador terá um encontro íntimo com a Arte, com o artista apresentado. O que pode por acabar promovendo o que aconteceu em determinado espetáculo que participei como espectadora, em que estudantes haviam ido ao teatro, mas a grande maioria deles ou estava conversando ou estavam mexendo no celular. O público das escolas não aparentava estar dialogando com a proposta do espetáculo, mas tinha tido acesso ao espaço cênico e ao espetáculo de dança.

Já o acesso linguístico trata-se do estímulo da conquista da autonomia crítica e criativa do espectador em relação à obra. Assim, esta autonomia se faz necessária para que o espectador crie seu próprio percurso para aproximar-se dos elementos da obra em seus aspectos sensíveis e reflexivos; o que dialogará com a formação de espectadores porque visa tratar das individualidades, promover um acesso mais íntimo entre espectador e obra, além de estimular que o espectador tenha proveitoso diálogo e uma experiência intensa com o espetáculo (DESGRANGES, 2008).

A formação de espectadores dialoga diretamente com minha proposta de pesquisa e de prática, assim como com a Arte-mediação, pois, além de proporcionar o acesso físico aos estudantes, desejo proporcionar o acesso linguístico, ou seja, que o estudante dialogue com a obra artística. Isso acontece quando proporciono a esses estudantes experiências corporais e reflexões a partir de determinada obra artística, que de alguma forma ampliarão seu repertório para construção de sentidos da obra a ser apreciada.

Para isso é importante ressaltar aos estudantes que a construção de sentidos se dará a partir de quem eles são e de suas experiências, ou seja, ressaltar a autonomia crítica e criativa do estudante enquanto espectador. Isso deverá ser feito sem direcionar seu olhar ou estabelecer os sentidos que deverão ser construídos, mas afirmando que esses estudantes, enquanto apreciadores, são produtores de arte, de cultura e de conhecimento a partir de suas próprias experiências e de quem eles são. Dessa forma, a Arte-mediação promoverá aproximações entre os estudantes e os artistas a partir do momento em que forem aproximados também do professor e dos conteúdos apresentados no ensino de Arte, por conseguinte da escola.

Para Roberta Ninin (2017, p. 2008), a mediação teatral

não se restringe à ação de colocar o público diante da obra e preenchê-lo de informações sobre o contexto histórico e dados da biografia do artista. A proposta é envolver o apreciador numa jornada entre a história misteriosa da produção de uma obra e o curso de suas interpretações, sem perder a materialidade da própria obra, que se apresenta diante do espectador. E, quando nos referimos à mediação teatral, estamos tratando do diálogo entre a encenação e o público.

E Ney Wendell (2011, p. 10) também nos traz mais uma reflexão sobre a mediação teatral, que podemos pensar para a mediação nas artes cênicas no geral: “A mediação teatral é um processo artístico pedagógico que integra o público e a obra artística, possibilitando a formação das pessoas como espectadores autônomos, capazes de observar, criticar e se transformar a partir da vivência das obras de arte”.

Sobre a mediação cultural, a arte, a cultura e o conhecimento estarem pautados numa noção moderna no imaginário social de que a burguesia é quem tem acesso, Rita Aquino (2016.2, p. 99) diz que “a mediação cultural é uma prática de tensão, em que o interesse de combater as históricas desigualdades a partir da cultura e a exaltação de um projeto disciplinar de legitimação de um discurso colonialista coexistem”. A mediação artística visa combater essas desigualdades acerca da noção de Arte que se tem, assim também como o acesso às produções e espaços artísticos, visando minimizar esse divórcio existente entre público e obra (PUPO, 2011).

Zina Filler (2015, p. 135), pesquisadora da Dança, afirma que “Estamos todos, o tempo todo, nas intersecções de uma complexa rede de conhecimentos, desejos, histórias passadas e presentes tentando construir narrativas e diálogos que criem sentidos para nós e para o contexto no qual estamos inseridos”. A autora diz isso ao fazer a distinção entre mediação natural e cultural, afirmando que a mediação cultural está “no campo da cultura e mais especificamente no campo da gestão cultural, ele (o processo de mediação) demanda planejamento, diferentes estratégias, olhar atento para o contexto, seu tempo e para as pessoas que por esta ‘paisagem’ transitam” (FILLER, 2015, p. 135).

E foi a partir da colocação de Zina Filler, da diferenciação entre mediação natural e cultural que surgiram diversas problemáticas acerca do conceito de mediação cultural, especialmente ao entender que todos os seres são culturais, então até a mediação feita por nossos pais e professores que acontece naturalmente é cultural.

Foi percebido o caráter pedagógico da “mediação” desde minha primeira experiência que aconteceu em parceria com o FTB e escolas estaduais públicas de Campo Grande/MS. Enquanto professora de Arte percebi que aquela era uma ação que deveria partir da escola, e mais especificamente, nas aulas de Arte, entendendo que a escola participa de grande parte da formação do sujeito. E, como professores de Arte, poderíamos proporcionar aproximações entre os estudantes e os artistas, junto às suas produções artísticas, e principalmente de artistas locais. Para isso se faz relevante considerar noções acerca de conceitos e funções importantes a este processo.

Para Mirian Celeste Martins (In BARBOSA, 2008, p. 56):

O termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Pode ser visto envolvendo dois pólos que dialogam por meio de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de um intermediário [ponte]. Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o

professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística.

Outra noção acerca da mediação e que mais me chama a atenção e contempla o que acredito e entendo por mediação é a de Maria Lucia Pupo (PUPO, 2011, p. 115), que diz que a “Mediação artística é instância que visa minimizar o divórcio entre o público e a obra”.

“No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados” (PUPO, 2011, p. 114). Ao que Desgranges se refere ao acesso linguístico e à formação de espectadores.

Tendo em vista que não desejo mediar culturas, mas mediar diferenças, mediar saberes, conhecimentos, sujeitos, produções, entendendo que todas as mediações são culturais, percebendo a raiz da terminologia “mediação cultural”, percebo que ela não me cabe mais. Esse não é o meu desejo, não vou mediar culturas. E digo que não me cabe mais porque realizo ações de mediação ainda, seja a mediação artística por meio de artistas ou como professora de Arte. A mediação de produções teatrais já é chamada de mediação Teatral e como não desejo trabalhar na Arte-mediação apenas com produções teatrais, mas também com dança, fotografia, artes visuais, me valho da terminologia **mediação artística**. Dentro de diversos conceitos e traduções, escolho a noção de Maria Lucia Pupo (2011) e de Fernanda Andrade (2018) para as propostas que visam criar abordagens epistemológicas artístico-pedagógicas que aproximarão o espectador de determinado artista e produção.

Para Andrade mediação

trata-se assim de um modo de intervenção específica que articula um viés de democratização de bens culturais, bem como de relações sensíveis que podem promover autonomias no espectador. É um termo que vem sendo adotado e ressignificado de acordo com as especificidades de cada área e usualmente incorpora a dimensão de aproximar o público das artes através de um mediador cultural (ANDRADE, 2018, p. 27)

Vejo como cabe muito bem nesse momento de escrita o trabalho de Andrade, principalmente quando a mesma diz que a mediação está sendo adotada e aos poucos está sendo ressignificada de acordo com as particularidades de cada área, como o que vem sendo proposto aqui desde o início. Uma ressignificação do conceito que não nos cabe, pois não nos contempla, não nos cabe mediar culturas, mas a mediação de propostas artísticas, assim como há hoje o termo mediação teatral, por exemplo, que trata das especificidades da área do

Teatro. Além do mais tem algo que quero chamar a atenção agora para uma perspectiva *outra* acerca da mediação que essa citação traz e que vem me provocando há um tempo.

Pensar a mediação cultural para as artes deve ser, antes de tudo, refletir que as linguagens estão contidas no contexto sócio-político-econômico e cultural. No entanto, discutir o setor cultural que, embora não existam apartados, se diferenciam de maneira *sui generis*. Do mesmo modo num universo mais restrito, quando falamos em Artes não estamos tratando de nenhuma linguagem em específico. Mas, como as estratégias de aproximações aqui investigadas se dão no contexto das Artes/Dança, a terminologia mais adequada para tratar destas ações se revelou ser mediação artística (ANDRADE, 2018, p. 27).

É isso! Assim como para Andrade, o que mais me cabe no momento é o termo mediação artística, como já dito anteriormente, assim como as justificativas para esse uso, mas aqui temos mais um motivo e argumento. E a autora, de certa forma, mas de outra perspectiva vem concordar com a (re)verificação aqui proposta quando fala do sujeito que é “naturalmente cultural”.

à vista de tudo que foi posto, a investigação aponta que Mediação Artística pode ser examinada como fenômeno complexo; que permite ser consideradas como práxis cultural e observada como etapa na construção de processos de conhecimentos através da experiência vivida. Promove interações entre órgãos ou organismos, como os festivais, em ações compartilhadas entre corpos/indivíduos, como os espectadores, obras e mediadores (ANDRADE, 2018, p. 34).

Desde meu TCC trago uma citação de Maria Lucia Pupo (2011) que fala da mediação como “democratização cultural”: “o *modus operandi* do ideário da chamada *democratização cultural*”. Lembro-me da minha orientadora me provocar a falar mais sobre, mas eu ainda não tinha me conectado com esse viés da mediação, ou não tinha maturidade para a perceber dessa maneira. Três anos depois ao ministrar um minicurso de mediação em dança, contei com a participação de um rapaz de Recife, estudante da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que também trabalhava com a mediação. Durante sua participação ele também trouxe essa provocação acerca da mediação como democratização do acesso e isso me inquietou.

Voltamos mais uma vez para o que foi colocado aqui, o que Paulo Freire, Antonio Nóvoa e tantos outros professores-pesquisadores têm problematizado acerca de nossa postura e posição disposta e disponível para reflexão sempre, *all the time* como costume dizer. Apesar de até ter falado da mediação enfaticamente como aproximação entre público e obra, eu não estava fechada para essa ideia como exclusiva e única. Estou sempre disponível e aberta para questionar meu trabalho, para rever, repensar, nada está acabado ou totalmente pronto que não

possa ser questionado ou (re)verificado, considerando que sou inacabada, sempre em busca e aprendendo.

Ao entrar em contato com pesquisas *outras* de mediação percebo a necessidade de pesquisar e pensar também a mediação como democratização cultural. Mal afinal, o que é democratização cultural? Vejamos.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2014, p. 62) diz no Artigo 215 que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. O Artigo 216 (BRASIL, 2014, p. 62) diz mais:

O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

Então como o Estado garantirá o acesso às fontes de produção artística e cultural? Porque cabe ressaltar que o Estado não garante acesso à produção cultural rememorando tudo que já foi dito neste trabalho, especialmente no primeiro capítulo, porque todo ser humano é produtor de cultura, a cultura é a identidade de um povo, de uma comunidade, de uma família, de uma nação. Então a discussão que trarei aqui a respeito da democratização cultural será, sem sombra de dúvidas, com relação às produções artístico-culturais. Então voltemos para a pergunta inicial: Como o Estado pode garantir esse acesso? Um dos meios é através das políticas públicas culturais que visem à democratização cultural.

A mediação é um potente caminho para contribuir com esse acesso, com a redução desse divórcio e distanciamento, principalmente ao ler o apanhado histórico que Ana Mae vem fazendo em seu livro e também ainda hoje ao conversar com pessoas e perceber que elas não se sentem pertencentes. Há pouco conversei com minha mãe e ela disse que às vezes ela e outras pessoas acham que precisa ser de certa classe social para apreciar arte, para ir a um teatro, e isso acontece porque não nos vemos e nos percebemos como cidadãos culturais. Claro que muitos fatores num contexto político e histórico foram potencializando esse distanciamento, mas entendemos, muito fortemente aqui neste trabalho e como grupo de pesquisa (NAV(r)E) que todo indivíduo é cultural, é produtor de arte, cultura e conhecimento, e sim, pode, como deve, apreciar arte, pode frequentar espaços cênicos, teatros, museus, galerias.

A necessidade de implantação de políticas públicas que tenham como objetivo e fortalecimento da cidadania e a inclusão social surge de uma dimensão que considera que todos os indivíduos e não apenas os artistas, são sujeitos e produtores culturais, e, por isso, devem ser o foco de atividades e projetos da administração governamental (CANEDO, s/a, p. 1).

Cabe primeiramente reforçar que, com essas políticas e práticas **o objetivo nunca é levar cultura** para algum lugar, comunidade ou pessoa e isso precisa ficar muito claro, inclusive no discurso, porque todo sujeito tem cultura, todo lugar tem cultura, por isso não levamos cultura. Assim como não mediamos cultura porque alguém não tem, da mesma forma como Paulo Freire diz na Pedagogia do Oprimido “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71). É uma construção.

Para Daniele Canedo o conceito de democratização cultural visa à distribuição e popularização do conhecimento científico e da arte: “cabe à gestão pública a missão de promover a superação de exclusões e desajustes e da distância entre os ‘culturalmente integrados’ e os ‘excluídos’. O Estado deve oferecer a todos o acesso à produção cultural” (CANEDO, s/a, p. 1).

Aqui, no *lócus* de onde falo, Mato Grosso do Sul, Campo Grande, vemos essa ação de maneira mais indireta presente nos editais e ações das secretarias de cultura. Como, por exemplo, em editais que contemplam espetáculos de dança que farão apresentações em escolas, praças e, além disso, também devem oferecer oficinas de formação.

O Estado conta com diversos formatos de editais e cada um tem sua especificidade. Alguns, inclusive contam com a obrigatoriedade de determinado número de apresentações em escolas. Mas há uma prerrogativa, algo que é questionado pela classe há alguns anos e que ainda não foi encontrada a solução, que é com relação à continuidade das ações. Acontece uma apresentação em determinada escola, uma vez e talvez dois anos depois volte a acontecer alguma ação nesse mesmo lugar.

Outra questão importante para pensar a democratização cultural é considerar o contexto e descentralização das ações. Recentemente desenvolvi ações de mediação em um projeto, mediando espetáculos de dança que estavam sendo levados para diferentes comunidades da cidade de Campo Grande/MS. Depois de ter realizado a ação em duas comunidades, estava planejando as próximas com as outras duasicineiras e falei com elas sobre a importância de levar em conta o contexto, os locais para onde estávamos indo, preparando-nos para imprevistos.

Depois de alguns anos realizando este trabalho, na minha cidade e em diferentes bairros, como também em outras cidades do Estado, assim como coordenando ações, tem algo que levo sempre comigo. Ainda que entremos em contato antes com o local que receberá a ação, confirmando tudo, detalhes de turma, falando sobre o espetáculo, etc., podemos contar com surpresas em 80% dos casos. Por esse motivo precisamos estar preparados de uma forma que esse imprevisto não nos desestabilize ao desenvolver o trabalho, porque, claro, nunca estaremos preparados totalmente para imprevistos, mas só para que, de alguma forma, consigamos lidar com o “agora” daquele momento da melhor forma possível.

Planejando com elas, primeiro provoqueei a propositora dos exercícios, também artista do espetáculo, acerca do que ela havia planejado, que era um trabalho extremamente sensível. Num primeiro momento os participantes ainda estão se soltando para então se conectar com as mediadoras, ou melhor, as “estranhas” que estão ali no seu *locus*. Então seria muito difícil acessar de início algo tão profundo, sensível e interno, ainda mais falando de corpo que ainda é uma temática complexa, e tudo isso considerando o contexto para onde iríamos. Fizemos as alterações e de alguma forma tentamos nos “precarer”. Ao chegar à primeira comunidade já nos deparamos com a realidade por nós comentada. Não foi nem “plano A” nem “plano B”, foi o “plano C”. Tudo mudou e tivemos que nos reorganizar completamente com a realidade que tínhamos ali.

E aqui também é importante pensar que não vamos chegar a lugares para fazer a mediação “achando” – porque isso é um achismo, está longe da realidade – que somos os detentores do conhecimento ou da cultura. Esse entendimento equivocado até hoje só acabou por distanciar ainda mais o acesso aos bens culturais, e o que queremos propor com a mediação artística é essa aproximação e democratização do acesso, entendendo que todos têm o direito ao acesso às produções artísticas e culturais.

A experiência da aplicação das políticas de formação de plateia mostrou que tais ações não são eficientes se consideradas isoladamente. A questão da transversalidade da cultura deve ser pensada na elaboração das políticas culturais. [...] o contexto social onde as pessoas vivem é muito importante. Gostos, hábitos cotidianos e a bagagem cultural, que é construída ao longo da vida e das relações de sociabilidade de cada ser humano vão influenciar o aproveitamento que cada pessoa terá no contato com as expressões artísticas (CANEDO, s/a, p. 3).

E isso nos leva para outro aspecto que é o da construção de sentidos que se dá a partir das nossas *experivências*.

As atividades culturais acontecem mais próximas de onde as pessoas vivem, nos seus espaços de origem, buscando a descentralização da ação cultural. É claro que, ao se pensar uma administração da cultura que influencie a vida cotidiana e incentive tão ampla participação popular, não se pode querer acreditar que este trabalho será fácil e rápido [...] Este trabalho não vai se resumir a um mandato político ou a uma gestão administrativa. Além disso, esta política não poderá produzir resultados sensíveis se for considerada isoladamente – o sistema escolar, embora não seja o único determinante, é a ferramenta mais acessível de construção e alimentação de um capital cultural (CANEDO, s/a, p. 4-5).

A exemplo de atividades que acontecem mais próximas de onde as pessoas moram foi a ação anteriormente mencionada, cujo nome era “Dança Comunidade”, em que as ações aconteceram na Aldeia Inamaty Kaxé, Comunidade Só por Deus, Associação Haitiana Brasileira Ashabra e na Associação dos Descendentes de Tia Eva, todas elas localizadas em Campo Grande/MS. As ações aconteceram em espaços das próprias comunidades, lugares que já eram de comum uso para os moradores.

Mas este trabalho citado por Canedo, que não é fácil nem rápido, é mais um trabalho de “formiguinha”, assim como o trabalho de ações continuadas que ainda é nossa problemática aqui no Estado, mas que está sempre em discussão entre poder público e sociedade. E quero aqui dar atenção também para o que ela diz a respeito do sistema escolar que vai ao encontro com o que acredito, neste espaço de formação onde passamos nossos primeiros anos de vida, onde muito de nosso caráter é formado; é onde recebemos grande parte de nossas informações, e claro, aprendizado.

Foi na escola que comecei a dançar, foi pela escola que visitei pela primeira vez um museu, mas infelizmente não houve mediação ou contextualização, era mais um passeio fora da escola. Constatamos aqui, mais uma vez, o papel e importância do professor de Arte como Arte-mediador potencializando estes encontros, potencializando o estudante como produtor de arte, de cultura e conhecimento e como cidadão cultural, já os aproximando das produções. Claro que o Arte-mediador não é um super-herói ou super-heroína que salvará o mundo, mas pequenas ações em diferentes lugares, fases e feitos por diferentes sujeitos, algo pode ser modificado.

Escrevendo isso me lembrei de uma disciplina do segundo ano de graduação quando a professora Christianne Araújo trouxe a realidade do curso de Artes Cênicas e Dança que era uma licenciatura. Apesar de ter vinte anos eu ainda era “menina”, imatura, nem sabia muito bem o que fazia ali, só estava lá porque queria trabalhar com dança. Mas aquela noite me impactou. Falando da realidade da educação, do ensino, dos objetivos do nosso curso, do que poderíamos fazer, tudo aquilo fez com que naquele dia eu decidisse que eu iria para a educação, eu iria para a sala de aula e eu iria de alguma forma fazer a diferença. Dia após dia

é o que tento fazer, independente do lugar onde eu esteja, seja numa sala de aula do ensino formal, seja numa sala de dança ou num *chat* online.

Vale ressaltar que a aprendizagem da mediação artística não pode se referir a um processo que direciona o que o indivíduo deve apreciar, dando todos os estímulos ou limitando a experiência da aproximação ao que o responsável pela ação gostaria que fosse visto, alfabetizando e dando “todas as letras” que o estudante precisa para apreciar. O que deve ser feito é promover possibilidades ao indivíduo para que ele construa sentidos através de seus próprios caminhos que vão aproximá-lo da obra apreciada: mediar arte, público e conteúdo disciplinar. Falo isso ao trazer minha experiência com estudantes que apreciaram espetáculos sem “mediação” nenhuma, que na maioria das vezes, retirados de sala de aula para assistir a um espetáculo de dança, sem nem saber do que se trata, mas ainda assim felizes por ter saído da sala de aula.

Conforme Maria Lucia Pupo, alguns programas que desenvolvem essa ação alegam a “atuação de professor – nomeados com frequência artistas-pedagogos – como sendo, em última análise o desempenho de um verdadeiro mediador teatral” (PUPO, 2011, p. 114). A autora considera a aproximação entre educação e mediação significativa, o que confirma a Arte-mediação aqui desenvolvida que considera o caráter pedagógico da Mediação. O professor de Arte é esse sujeito importante, considerado por muitos, como visto anteriormente, um “verdadeiro mediador”, pois ele pode fazer um trabalho contínuo de Mediação com os estudantes, trazendo a Mediação Artística para o currículo e para sua prática de trabalho. É muito diferente de ações, como as que participei ministrando e coordenando, realizadas por instituições ou artistas que chegam como estrangeiros, atravessando as fronteiras e limites da cultura escolar de qualquer jeito para fazer uma atividade pontual, que provoca e depois sai. Acaba sendo mais um estranhamento na maioria das vezes e com a maioria dos estudantes, já que nem sempre todos que assistem ao espetáculo passaram pela experiência da Mediação Artística. Daí a relevância do professor de Arte realizar a mediação diluída no currículo, em seu trabalho docente em sala de aula, pois este tem uma temporalidade diferente daquela do mediador que vai para uma ação específica.

Apesar da Mediação Artística apresentar um caráter pedagógico, o termo surge de outra filiação que não é a educação. Mas assim como a Arte esses termos foram sofrendo alterações, como feito aqui ao (re)verificar o conceito de mediação cultural. E aqui me valho dos questionamentos que também foram feitos por Maria Lucia Pupo: “Quais são as modalidades que a recobrem atualmente? Quais são as práticas que reivindicam essa

terminologia?” (PUPO, 2011, p. 115). A autora faz tais questionamentos para também trazer uma atenção ao significado de mediação cultural.

A autora também concorda com a noção de que as artes da cena anseiam pelo encontro entre o espectador e a cena, “constituem-se, por definição, artes do inacabado, expostas ao caráter aleatório do aqui-agora” (PUPO, 2011, p. 115) conforme trata Cecilia Almeida Salles em seu livro **Gesto Inacabado** (1998).

O Maison du Geste et du L'image – MGI (Casa do gesto e da imagem) é uma referência para Maria Lucia Pupo acerca da mediação artística, em que os responsáveis pelo MGI estão “além da pluralidade das disciplinas, pois as ações conduzidas são em princípio sempre interdisciplinares, uma vez que emergem da associação entre profissionais de diferentes campos” (PUPO, 2011, p. 115), como o professor e o artista.

A Equipe da MGI faz a mediação entre as produções artísticas locais e os docentes, fazendo uma pesquisa e levantamento do que está sendo realizado pelos artistas. “Antecipadamente informada sobre a natureza da programação que estará em cartaz ao longo do ano letivo, a equipe da MGI passa a dispor de pistas a serem sugeridas a docentes e artistas para a realização de seus projetos” (PUPO, 2011, p. 117).

“O objetivo que a Maison se atribui é contribuir para a construção de interseções entre esferas habitualmente separadas: escola e arte, professor e artista, pedagogia e criação” (PUPO, 2011, p. 115). Com a mediação feita, estudantes e docentes de diferentes áreas se aliam, apreciam obras artísticas e a partir dessas passam por processos de criação, o que Desgranges chama de “ensaios de prolongamento”, o movimento criador impulsionado pela criação. Isso sempre é feito em parceria com festivais, museus e exposições.

“[...] em processos artísticos e educacionais estaremos sempre no terreno das incertezas e da alternância entre avanços e recuos” (PUPO, 2011, p. 120). Mesmo organizando tudo antecipadamente com a escola, reforçando o que foi acordado mais de uma vez, a escola continua sendo um ambiente instável. A escola tem sua cultura, e cada escola suas especificidades, e afirmo que é um terreno de incertezas pelas minhas experiências com escolas através de oficinas e circulação de espetáculos, e experiência como professora de Arte em sala de aula

Atuar de modo associado não é um desafio corriqueiro, nem para artistas, nem para docentes. Para que uma verdadeira atuação em parceria aconteça é indispensável que cada um seja capaz de apreender plenamente o ponto de vista do outro; é só quando as competências e olhares se cruzam que a aliança se torna efetiva. Ela se implica, entre outras disponibilidades, a de ser capaz de se despir de certezas já conquistadas e se dispor a uma aventura inédita (PUPO, 2011, p. 121).

Concordo com Maria Lucia Pupo quando me entendo como artista-professora-pesquisadora, como artista da dança e como professora de Arte atuando em escola pública. Conseguir parceria com artistas, como a visita até a escola, mesmo que só para um contato com as crianças, no meu caso da EMEI, é difícil, quem dirá a apresentação de um espetáculo naquele espaço. Mas entendo que se refere ao trabalho desses artistas e que demanda custo, produção e outras coisas mais, precisando esses cobrar a apresentação que custa, em média, Hum mil reais. E falando do lugar da escola pública, sei que ela não tem recursos para sustentar uma apresentação como essa, mas clama por esses tipos de ações para promover experiências *outras* aos estudantes, e mais ainda, em minha pesquisa e trabalho, é uma possibilidade de aproximar os estudantes das produções artísticas já realizando também a formação de público.

Todas essas experiências e leituras acerca da mediação artística que realizei são potentes materiais para pensar suas contribuições para o trabalho docente. As experiências que ali se deram e as experiências e pesquisas de outros autores nos dão margem e possibilidades para trazer um olhar *outro* para o ensino de Arte, ainda que a mediação artística seja uma prática por si só, como visto anteriormente, ela é uma possibilidade a ser utilizada no ensino de Arte. Em uma *live* que realizei em 2021, o artista-docente-pesquisador Diogo fez uma provocação a respeito do contato do professor com os artistas. Há casos de professores de Arte que são artistas e nem suas próprias produções levam para os alunos. Ou professores que tem amigos artistas e não fazem essa mediação, essa ponte. Ainda que não seja um espetáculo, mas uma conversa com o artista já é uma possibilidade para a sala de aula. Precisamos nos mobilizar, entrar em contato com produtores culturais, grupos, cias, manifestando nosso interesse em receber o trabalho artístico em sala de aula, pois muitas vezes é desse relacionamento que um projeto precisa.

Como a MGI, que é uma instituição que promove esse tipo de ação, não temos aqui, ações do poder público para reparar o divórcio entre a população e as produções artísticas locais. Ainda há uma preocupação muito pequena em aliar a educação aos artistas e suas produções, seja por parte do poder público ou dos próprios artistas. Convenhamos que é mais confortável apresentar em teatros e *shoppings centers* (o que não deixam de ser ações de formação de público, mas acabam não sendo ações de formação de espectadores, estudantes e professores).

Um dos trabalhos realizados, aqui em Campo Grande/MS, é o da Cia Dançurbana que em seus projetos (normalmente contemplados por fundos de investimentos culturais públicos)

sempre se preocupa em ampliar suas ações para a educação, seja em circulações nas escolas do município ou em nível estadual. Assim como a Produtora Arado Cultural, que se preocupa também em promover ações de formação de público, de espectadores e de professores de alguma forma sempre tentando envolver a educação às ações artísticas e culturais.

Outro exemplo é o Teatral Grupo de Risco (TGR¹⁵) que também pensa ações de formação e de acesso físico em seus projetos culturais. Sempre que desenvolvem um projeto levam propostas para regiões “periféricas” com atividades gratuitas para reverberar e promover o acesso físico da arte nessas comunidades mais distantes. Um exemplo disso são os dois últimos projetos de manutenção, onde o grupo ofereceu por dois anos uma formação teatral para os jovens no contraturno no bairro Nova Lima. O objetivo era a formação de público, promover o acesso físico ao teatro, ampliar o público apreciador não só em teatro, mas para todas as linguagens artísticas. O grupo sempre propõe oficinas de formação de público em teatro para regiões mais afastadas do centro da cidade.

O poder público se mostra ativo nessa área em ações como o “Festival de Inverno de Bonito”, “Festival América do Sul”, “Semana pra Dança” realizados pela FCMS através da Secretaria de Cultura e Cidadania (SECC). De certa forma essas ações desenvolvem as escolas, levando apresentações, oficinas ou levando as escolas para fazer parte da programação ou para Mostra de Cinema, por exemplo. São ações pontuais, de formação de público, e não de espectadores, que conforme discutido anteriormente, são ações que visam o acesso físico, a fidelização de público, a disponibilização física para a produção artística, que acontecem eventualmente, estrangeira ao ambiente escolar que é um terreno de incertezas, mas que são passos importantes para gerar aproximações.

Outra representação associada a esta relação de poder e saber que os museus carregam é a expressa pela necessidade de mediação nestes espaços. A maior parte dos leigos que consegue transpor as barreiras das instituições busca apoio de mediadores - guias, monitores, educadores - para lhe traduzir o conhecimento exposto, para lhe indicar o que ver e como ver (COUTINHO, 2011, p. 10).

¹⁵ O Teatral Grupo de Risco (TGR) em 30 anos de atividades ininterruptas produziu mais de 30 espetáculos, entre adultos, infanto-juvenis e de bonecos, além de documentários e programas de televisão, fomentando um trabalho profissional de artistas movidos por interesses e objetivos de criação comuns e pautados, sobretudo, nas questões mais profundas sobre a identidade cultural sul-mato-grossense. O compromisso já consolidado com questões importantes da sociedade transformou o Grupo em um centro de referência tanto no desenvolvimento de pesquisas de linguagens estéticas quanto na execução de projetos culturais e trabalhos sociais envolvendo a arte.

Eu vou mediar não porque os espectadores são incapazes de apreciar arte por conta própria, não realizo a ação com essa motivação. O desejo da mediação artística deve ser o de promover caminhos que estimulem e aproximem para a construção de sentidos de forma ativa, crítica e autônoma do espectador, em que ele se sinta livre do julgamento de suas representações, à esteira de Flavio Desgranges.

Tais aproximações podem ser tratadas no contexto da mediação quando vista como cultural, ou seja, na (re)verificação proposta aqui acerca da mediação do que é diferente, não mediando porque um é melhor que o outro. O que desejo com a mediação artística é mediar as diferenças, que,

por conseguinte, me é uma questão bastante cara ao rememorar esta discussão sobre diferença cultural e diferença colonial. Haja vista, como dito aqui, em várias situações brasileiras os diferentes são tratados, por uma ótica equivocada de interculturalidade que os colocam ainda em desvantagem a um suposto Outro superior “Cultural”, evidenciando as diferenças daqueles em comparação a Esse (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 66, nota de rodapé do autor).

Não existe uma cultura melhor do que a outra, existem produções artísticas *outras*, então o que faço é a mediação do fazer artístico. Na mediação artística não estou tratando de qualidade de produções artísticas, de mediar produções artísticas alegando que essas são melhores que aquelas, estou tratando da diferença. Assim como na Arte-mediação em que não desejo mediar os saberes dos estudantes, os do professor e os conhecimentos científicos estabelecendo que um é melhor ou pior do que outro. A ideia é fazer da mediação aquela ponte já referida aqui algumas vezes como um caminho de mão dupla entre os conhecimentos/práticas artísticas de um/uma/uns/umas de um lado e os conhecimentos/práticas artísticas de outros/outras na outra extremidade dessa ponte que media diferenças para convivências. A ponte é o que dá vazão/travessia ao que seria o terceiro espaço enquanto lugar, muitas vezes, intransponível de conhecimentos/práticas artísticas das diferenças para o pensamento moderno acadêmico-disciplinar que julga arte, cultura e conhecimentos baseados em conceitos padrões desses.

2.1 – Mediação Artística como proposta pedagógica

Como mencionado anteriormente e já explanado no decorrer deste texto, a mediação artística tem um caráter pedagógico para mim nato. Aqui quero apresentar alguns caminhos,

possibilidades através de práticas de mediação artística que realizei como professora de Arte na Educação Infantil. Não estarei falando de exemplos metodológicos. Mas de possibilidades desenvolvidas por meio da mediação como atuação prático-pedagógica consciente.

Todo espetáculo pode trazer uma gama de possibilidades, de material para trabalho pedagógico. Os educadores da experiência avaliada por Poliana Bicalho (2014, p. 5) “puderam verificar o enorme potencial pedagógico dos espetáculos, utilizando esta vivência para pautar conteúdos e reelaborar a obra para a criação de propostas cênicas no contexto escolar”. Considerando a importância da continuidade e tudo que já foi tratado aqui, fica evidente a necessidade da atuação do professor dando continuidade após uma ação como a apreciação de um espetáculo, e não continuar o conteúdo já programado que nada tem de conexão com a temática.

“Envolvidos numa proposta pedagógica sistematizada, os educandos vivenciam a obra de forma mais dialógica, sendo estimulados a refletir sobre o espetáculo e buscar aproximações com os seus cotidianos” (BICALHO, 2014, p. 4). Ou seja, é necessário pensar em propostas mediadoras que minimizem as barreiras, o divórcio, seja física, simbólica ou linguística entre espectador, seja artística, entre as produções artístico culturais, visando aproximações entre esses e também a mediação do acesso à essas produções.

Quero aqui me ater ao ponto dos professores perceberem os conteúdos que um espetáculo pode trazer, fazendo referência aos trabalhos que realizei em sala de aula no ensino formal. A partir de artistas e suas produções consegui realizar projetos semestrais que foram significativos para mim e para crianças de quatro e cinco anos. E não só de artes cênicas, mas de plásticas também. Este trabalho que parte de artistas, de produções artísticas, aproximando os estudantes desses – principalmente aqueles locais – é um dos vieses que trago na proposta da Arte-mediação como pedagogia da *diversalidade*, atuando no ensino formal.

Vejamos como isso é possível.

Trabalhei primeiro com uma artista plástica local, trazendo um pouco de sua biografia, sua história, sua localização (o que impactou as crianças que comentavam que já tinham viajado para a cidade onde ela tinha nascido). Brinquei com o imaginário das crianças pedindo para desenharem como imaginavam ela (a artista) era fisicamente, até então levar uma fotografia para propor atividades gráfico-plásticas inspiradas na artista e em sua obra. Uma das atividades foi feita a partir da técnica de papietagem que é utilizada nas obras da artista. Além disso, não menos importante, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a artista, que foi fazer uma visita à escola, como na imagem (figura1).



Figura 1: Crianças do Pré I conhecendo a artista plástica Antonia Hanemann

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No mesmo ano usei como referência a Turma do Bagacinho, um dos trabalhos do Grupo Casa¹⁶. Conhecemos o Grupo, os personagens da Turma, fizemos jogos teatrais e também jogos inspirados na palhaçaria; fizemos a maquiagem artística da Turma do Bagacinho, além também de realizar registros gráfico-plásticos, esses necessários para o processo escolar disciplinar. E as crianças também tiveram a oportunidade de conhecer a Turma do Bagacinho que fez uma breve apresentação para elas, como é evidenciado na imagem (figura 2).

¹⁶ O Grupo Casa - Coletivo de Artistas surge em março de 2014 quando Ligia Prieto e Fernando Lopes Lima escolhem, por um triste acontecimento, morar em Campo Grande – MS. Ligia Prieto, nascida em Campo Grande – MS, é atriz e diretora de teatro, com formação em psicanálise. Fernando Lopes Lima, nascido no Rio de Janeiro, é ator, palhaço e diretor teatral com formação em artes cênicas pela Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO.



Figura 2: Crianças do Pré I conhecendo a Turma do Bagacinho

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No ano posterior o trabalho foi realizado a partir do espetáculo “K-zuu”¹⁷ da Cia Dançurbana. Então antes eu assisti ao trabalho, colhi a maior quantidade de material e informações possíveis para mediar (até porque dificilmente eu não faço isso, já assisto espetáculos vendo procedimentos mediadores neles e para eles). Primeiro trouxe a temática do espetáculo, que era a metamorfose da borboleta (figura3), depois fizemos diversas experiências gráfico-plásticas destas etapas e então apreciamos ao espetáculo. Levei essas experiências da metamorfose para o corpo e construímos ali a nossa proposta cênica. Este trabalho inicial se desenrolou para um projeto sensível e profundo que detalho no último capítulo desta pesquisa.

¹⁷ FICHA TÉCNICA: Direção Geral: Marcos Mattos; Intérpretes-criadoras: Ariane Nogueira, Maura Menezes e Rose Mendonça; Elenco de apoio: Adailson Dagher, Irineu Junior, Jackeline Mourão, Livia Lopes, Reginaldo Borges, Thiago Mendes e Ralfer Campagna; Provocadoras e colaboradoras: Paula Bueno e Miráira Noal; Registro audiovisual: Vaca Azul; Design Gráfico, cenário e figurino: Maíra Espíndola; Assistente de Figurino: Lidi Lopes; Música: Festa do Pantanal - Lagarta Comilona – Profº Shauan Bencks; Trilha Sonora: Rose Mendonça; Consultoria Musical: Jonas Feliz; Produção: Roberta Siqueira - Arado Cultural.



Figura 3: Crianças do Grupo 4 em uma das atividades de registro gráfico-plástico registrando a fase da borboleta

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Eu quis relatar essas *experivivências* para mostrar como é real e possível o que a Poliana Bicalho nos diz. Como é necessário e urgente que os professores estejam com esse olhar atento e sensível, entender que não é uma programação que vai atrapalhar, ou que vai o “livrar de dar aula para tal turma”, ou ainda que não seja o professor de Arte que vá trazer referências do espetáculo para a sala de aula. A exemplo de um professor de Física que estava vendo os seus “conteúdos” de peso e força empregados/utilizados para determinado movimento em um espetáculo de dança apresentado em sua escola. Ele poderia levar aquela questão e percepção pessoal para a sala de aula. Podemos perceber a importância de fazer uma fala e momento com os professores para fazer uma fala acerca da mediação, não só com os estudantes.

Aqui visualizo a necessidade de uma formação também com os professores, apresentar a mediação artística como proposta pedagógica para que então esses possam realizar a mediação.

Vislumbrar o teatro [e a dança] como um espaço educacional possibilita que haja uma ampliação do entendimento sobre a função deste local na sociedade contemporânea, além de possibilitar uma troca com o espectador, os profissionais da cultura e a obra artística (BICALHO, 2014).

CAPÍTULO 3 – ARTE-MEDIAÇÃO NO TERCEIRO ESPAÇO: proposta de aproximação para o ensino de Arte

“Uma criança que brinca de esconde-esconde não se dá conta de que mais da metade do seu corpo se sobressai da árvore.
Outra, entendeu que devia ficar quieta, não que devia se esconder.
Uma menina mais adiante, se distrai com um anel que encontra em meio da sua correria pela rua.
A criança que conta se deteve no número 20, talvez porque não sabe contar mais ou porque já enjoou.
Ninguém sabe do que é que eles estão brincando.
E riem.
E seguem brincando” (SKLIAR, 2014 p. 137)

Percebi a potência da mediação artística já em minha primeira experiência, quando ainda acadêmica do curso de Artes Cênicas e Dança, com maiores detalhes já apresentados no capítulo anterior. Ali já projetara que quando fosse professora incluiria a mediação em minha prática docente e já buscava inserir a mediação em minha prática com a produção cultural, propondo a mediação artística em projetos de espetáculos de dança. Chegado o momento, hoje, artista-professora-pesquisadora, tenho a oportunidade de colocá-la em prática e, aliado a isso, escrever e produzir saberes acerca da mediação.

Através das discussões e da percepção do caráter pedagógico da mediação, assim como das (re)verificações do conceito, percebemos que a mediação poderia aproximar mais do que os estudantes de artistas e suas produções. Foi aí que emergiu o desejo de (re)verificar também as relações já postas entre sujeitos e as demandas atuais do ensino de Arte, sendo eles: o professor, o estudante e o conteúdo escolar; entendendo que a então proposta de Arte-mediação pode apresentar uma reflexão *outra* mediada sobre essa relação, propondo uma aproximação entre os sujeitos envolvidos – professor e estudante – e o conteúdo escolar.

Ainda encontramos noções de tais conceitos respaldadas pela modernidade/colonialidade, por um discurso instaurado pelo eurocentrismo, de uma perspectiva de conhecimentos específicos “que se torna mundialmente hegemônico colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 126). Já o conceito de modernidade aqui mencionado e inspirado por Aníbal Quijano (2005, 2009) está arrolado, no mundo capitalista, como única racionalidade válida, pensada e imaginada como experiência e produto exclusivamente europeu. Foi a partir da realidade europeia que eles se imaginaram e pensaram toda a espécie humana, e como difundiram e estabeleceram essa perspectiva única como hegemônica dentro do padrão de poder mundial.

A colonialidade é o elemento específico do poder capitalista, tem relação direta com o capitalismo e um de seus eixos fundamentais é a imposição de uma classificação racial/étnica da população como padrão. A partir da ideia de colonialidade/modernidade eurocêntrica criou-se uma concepção de humanidade, onde a população foi dividida em superiores e inferiores, racionais e irracionais, modernos e tradicionais, civilizados e primitivos, os tão insistentes dualismos que perduram na contemporaneidade (QUIJANO, 2009).

O eurocentrismo está no imaginário social onde o sujeito colonizado produz conhecimento somente a partir de tal imaginário instaurado, fala de um lugar de subalterno, mas não o reconhece como *locus enunciativo*. Então fala e produz a partir do imaginário de colonizado, de um imaginário hegemônico, do imaginário do colonizador. Sendo assim, o sujeito sob a colonialidade do poder não se reconhece como produtor de arte, cultura, educação e conhecimento se não estiver falando a partir do lugar do dominador, que está estabelecido por um controle de poder.

Encontramos reflexos da colonialidade/modernidade/eurocentrismo em currículos e referenciais do Ensino de Arte na Educação Formal. A História da Arte ainda referencia o trabalho dos professores de Arte do Estado de Mato Grosso do Sul, e assim não há um reconhecimento do estudante com o conteúdo ministrado. O Ensino de Arte, na maioria dos casos, ainda é realizado a partir do olhar do colonizador e dificilmente há espaço para o sujeito “subalterno” – aqui o estudante – produzir arte, cultura e conhecimento a partir de si. E como subalterna, como *outra*, disponibilizo-me a um lugar de desconstrução e (re)verificações desses conceitos e perspectivas ainda estabelecidos e que insistem em falar do meu lugar, considerando o proposto também por Edgar César Nolasco (2010, p. 65) acerca de subalterno:

A palavra subalterno vem do latim ‘subalternus’, ou seja, aquele que depende de outrem: pessoa que é subordinada a outra. Nós (e aqui marcamos o lugar do discurso do sujeito que fala, que julga) da América Latina somos subordinados a quem? Quem fala por nós? Somos subordinados em qual sentido, em todos? Culturalmente, economicamente, socialmente etc.? Em todos os sentidos? Nosso lugar, a América Latina, não existiria sem o Outro? Estamos condenados a ser subalternos, marginais, fronteiriços, excluídos, fora do centro/lugar, carentes, não temos nosso próprio valor, periféricos, subdesenvolvidos, terceiro-mundistas, colonizados, restos da Civilização Ocidental? Parece-nos que não mais. Resta-nos, então, desconstruir o discurso acadêmico e disciplinar imperante.

A colonialidade do poder criou uma episteme sedutora, impondo uma colonialidade do saber sobre aqueles que não eram europeus, “evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir

de uma lógica de pensamento localizado na Europa” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21). Deparamo-nos mais uma vez com a necessidade de pensar a Arte-mediação a partir da (re)verificação dos conceitos já postos, como visto, pela colonialidade do poder, de arte, cultura e conhecimento, a partir de uma perspectiva descolonial, pois esses conceitos estão sempre pensados a partir de uma definição já instaurada pelo pensamento eurocêntrico, branco e fálico, sem desejar que a descolonização seja uma metodologia, mas sim, uma possibilidade

Como diria Mignolo (2008) para aprender a desaprender os conceitos de arte, cultura, educação e conhecimento, faz-se necessária uma descolonização, ou melhor dizendo, uma *desobediência epistêmica*. Somente assim poderá ser possível um desencadeamento epistêmico para não permanecer no domínio dos conceitos modernos e eurocentrados. A opção descolonial, que é epistêmica, se desvincula de conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimentos já estabelecidos (MIGNOLO, 2008). Nota-se que os conceitos de professor de Arte, estudante e conteúdo ainda estão pautados nessa perspectiva moderna, ainda estão dominados pelos conceitos estabelecidos pela Europa, e os conteúdos do Ensino de Arte ainda tratam de conhecimentos acumulados ao decorrer do tempo e a partir de uma perspectiva descolonial, todos precisam se desvincular desses conceitos ocidentais.

Bessa-Oliveira (2017, p. 1884) vai mais afundo ao afirmar que

Para não continuarmos inscrevendo a Arte, a Educação e a Cultura em lugares desconhecidos, carecemos reconhecer o “nosso mundo”, ou os nossos muitos mundos; o lugar de onde falamos ou produzimos arte e conhecimentos, primeiro, e, por conseguinte, devemos compreender que cada um dos nossos alunos tem uma apreensão desse mundo pautada em seu universo particular.

Vemos o reflexo da noção de arte, de cultura e de conhecimento eurocêntrica na relação entre professor, estudante, conteúdo e contexto escolar tornando a relação entre esses sujeitos e sujeitas cada vez mais distante. O professor está posto como o detentor de todo conhecimento e superior ao estudante, esse considerado papel em branco, sentado em cadeiras enfileiradas para apenas receber conteúdos e conhecimentos. Conteúdos que são enrijecidos e baseados numa noção eurocêntrica e hegemônica, distante da realidade dos estudantes, apresentada pela formação dos professores.

Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019) apresentam uma outra perspectiva acerca da relação entre estudante, professor e conteúdo em que o estudante é o recipiente que será preenchido por determinado conhecimento, no caso, o científico, moderno, disciplinar, movimentado por meio do preenchimento a ser realizado pelo professor.

A pedagogia da perfeição é uma prática comum nas escolas, no ensino de arte, mas que é já falida, pois busca ensinar aos estudantes a (re)produzir “cópia=modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 73), a exemplo de artistas da História da Arte europeia. O educador é quem conduz o conteúdo ao estudante, que é visto como uma “vasilha” (FREIRE, 1987, p. 58), um recipiente vazio que deve ser “enchido” (FREIRE, 1987, p. 58), preenchido ou modelado com um conhecimento específico (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 399).

Percebemos ainda no discurso de professores a percepção de estudante como “papel em branco”, assim como já ouvi em muitas ocasiões, como vimos antes, como uma “vasilha”, lugares que só terão conteúdos se forem preenchidos pelos conteúdos científicos. Afinal, o estudante enquanto “vasilha” e/ou “papel em branco” “precisa” dessa intervenção e preenchimento porque ele não tem nada e não carrega nenhum outro tipo de saberes, experiências, culturas.

Segundo Paulo Freire esta é uma prática de ensino bancária. Nesta prática o estudante vai aprender que o corpo que produzirá arte, cultura e conhecimento é, exclusivamente, “o corpo branco heterossexual europeu, o corpo perfeito, e que para atuar em arte, este corpo deve saber desenhar apenas formas belas, calculadas; só assim a sua produção artística será vista e bem avaliada” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 399). Todos os corpos diferentes desses padronizados aqui expostos, ditados pela colonialidade, serão corpos desconsiderados pelos colegas e pelos professores. Esses corpos estranhos não podem falar, já são rejeitados antes mesmo de serem considerados, ouvidos e sendo assim, não produzem arte, cultura e conhecimento.

“Portanto, assim como outros corpos estranhos também não o são corpos perfeitos, somos silenciados, desconsiderados e apagados por ela (a ciência moderna), pelos que acreditam naquela pedagogia disciplinar que personifica o corpo perfeito” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 400). Até mesmo na academia ainda passamos por momentos em que nossos corpos são desconsiderados quando apresentamos *modus* de pesquisas em perspectivas e linhas diferentes das ali postas. Ou temos que adequar nossa pesquisa a uma regra das linhas adotadas pelo Programa, quando a nossa não está dentro de nenhuma opção mostrada durante as disciplinas do Programa, linhas de pesquisa que não nos contemplam, e assim, precisamos lutar como corpos subalternos e negados, lutar pelo que acreditamos e fazer o que é proposto de forma que não exclua nosso corpo de pesquisador.

Então mesmo na pós-graduação, na relação entre estudante, professor e conteúdo ainda precisamos lutar contra o apagamento e a disciplinarização de nossos corpos e

pesquisas. Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira também tratam da problemática na universidade:

Nas Universidades não se promovem outras relações se não as continuidades históricas estabelecidas de corpo, arte, cultura e conhecimentos (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 11). A Universidade deveria ser o lugar onde os corpos (universais) estranhos pudessem REEXISTIR! E insistir nesse espaço como é posto ainda hoje, na maioria das vezes, mesmo em muitas delas pelos discursos políticos externos, que não se altera em relação aos outros lugares onde tinha vivido com meu corpo como é, pode reforçar a exclusão dos corpos estranhos alheios (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 402).

Portanto, não é o método que deve ser alterado de tempos em tempos para reconhecer as diferenças – estranhamentos – dos corpos que circulam nas salas de aula. Mas é preciso reconhecer que os “corpos estranhos também são sujeitos que produzem arte, cultura e conhecimentos a partir das suas estranhezas (diferenças)” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 404).

A Arte-mediação, assim como a *pedagogia da imperfeição*, não deseja se apresentar como um novo método, como forma “inovadora” para a educação. A Arte-mediação é uma epistemologia *outra* a ser usada no relacionamento entre os sujeitos da educação (professor, estudante, conteúdo, contexto escolar), um olhar *outro* para o ensino de Arte por uma perspectiva descolonial, como o desejo de descolonizar o ensino de Arte. Tomo a Arte-mediação como caminho e reflexão para que o professor-artista-pesquisador a use em suas práticas já desenvolvidas, reconhecendo que todo sujeito, todo corpo é produtor de arte, cultura e conhecimento a partir das *experivivências* impressas em seu corpo, seja ele o estereótipo, ou o visto como “estranho”. Esse corpo estranho que está em todo o âmbito escolar, até nas cantinas, inspeção da escola, limpeza, e outros sujeitos que fazem parte do contexto escolar como explicam Faria e Bessa-Oliveira (2019, p. 405):

O corpo estranho se encontra em todo âmbito da escola, seja na organização das cadeiras e mesas, na padronização das camisetas verde e amarelo, nas recomendações dos pais, seja mesmo no conteúdo ensinado pelo educador. O educando que tem voz é o que conta sua história belamente. O corpo estranho, portanto, não está restrito ao corpo humano dos estudantes, professores ou dirigentes escolares.

O corpo-estudante na pedagogia da imperfeição “Constrói suas narrativas a partir das suas *biogeografias*: com o seu corpo (sujeito), do seu espaço (geo), tendo como escopo às suas histórias locais (narrativas) não contempladas pelas histórias e geografias universais (da

perfeição)” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 410). E é esse corpo que desejamos valorizar na Arte-mediação, entendendo o estudante como produtor, como protagonista no ensino de Arte a partir de suas *biogeografias*, de seu corpo, de seu espaço, suas histórias e experiências do/no local onde (re)existem.

Trazer essas reflexões e problematizações acaba por mudar nossa perspectiva sobre o Ensino de Arte, como está posto e como podemos trazer propostas *outras*, bem como refletir acerca da concepção que o professor tem de ensino/educação. Bessa-Oliveira (2017) após contextualizar o que entende por ensino, vai dizer que “ensinar/educar arte e cultura é completamente oposto à ideia de transferir conhecimento com arte e cultura” (p. 1881), e a partir daí, também vai afirmar que os professores não ensinam, mas realizam uma transferência/condução do conhecimento:

Nós transferimos, somos transferidos por, e conduzimos os conhecimentos com a arte e cultura para os alunos. Sejam os conhecimentos históricos, aqueles que estão postos pelos Referenciais Curriculares; sejam os conhecimentos produzidos a partir dos conhecimentos que os próprios alunos trazem de casa, cotidianos, das relações seus mundos específicos. Sejam ainda os conhecimentos que nós professores/sujeitos temos do mundo (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 1881).

A reflexão de Bessa-Oliveira acaba por dialogar com a proposta aqui apresentada de Arte-mediação de que todo estudante é produtor de arte, cultura e conhecimento, e, principalmente, que ele produz a partir de suas *experivivências*. Com o proposto por Bessa-Oliveira de que transferimos e conduzimos conhecimentos, arrisco-me a dizer que o professor de Arte *media* conhecimentos, que ao invés de “educar” e/ou de “ensinar” arte, ele será um Arte-mediador, um sujeito que realizará a mediação de conhecimentos com a arte e a cultura. E para reforçar mais uma vez, entendo por conhecimentos os históricos e/ou de referenciais, assim como os dos estudantes e também os conhecimentos do/da Arte-mediador/a.

Olhando para a educação básica e para o ensino de Arte, percebemos que houve mudanças na escola em toda sua estrutura, e que principalmente os estudantes têm mudado mais rapidamente. “A configuração da escola que temos hoje se respalda em um modelo criado no final do século XIX, que se baseia na estruturação de grupos homogêneos que progridem por classes existindo uma correlação entre idade do aluno e seu nível de conhecimento” (REBOLO; BROSTOLIN, 2017, p. 101). As autoras confirmam tal tendência homogeneizadora do ambiente escolar que não condiz com a realidade dos estudantes, mas infelizmente é o que encontramos no contexto escolar hoje.

Mesmo na Educação Infantil encontramos a tendência homogeneizadora e a visão moderna/colonial/eurocêntrica instaurada no imaginário do ambiente escolar. As apresentações realizadas pelas crianças, desde os seis meses aos cinco anos, são sequências coreografadas pelos professores. Essas apresentações, às vezes copiadas da internet, têm movimentos de braços balançando, com a professora – no feminino, pois em sua maioria são mulheres – dançando junto, utilizando movimentos que dificilmente fazem sentido para a criança ou que são gestos líricos: quando a música fala de amor ou coração, crianças fazem um gesto que representa o coração. Espera-se pela coordenação e direção da Instituição que essas apresentações artísticas e as produções gráfico-plásticas realizadas pelas crianças sejam “bonitas”. Ou seja, mesmo no imaginário social, ainda estão instaurados conceitos eurocêntricos e dicotômicos do que é belo ou não, o que acaba refletindo a percepção que se tem de arte, e os professores acabam por reproduzir modelos prontos e já aprovados pela perspectiva europeia ou norte-americana.

Entendendo que parto (podemos sim considerar o sentido de “parir” da palavra) de uma perspectiva descolonial, e considerando também os Estudos Culturais aqui já tratados, não vou me valer de uma metodologia didática já estabelecida por um *modus* de pensar e fazer hegemônicos. Se vou desconsiderar esse padrão, precisarei de uma prática epistemológica e pedagógica, aqui no caso também artística, que vão atender – ou pelo menos tentar – aos sujeitos das diferenças. “Como sair da didática conveniente, inerte, das biografias que não são mais do que memórias ordenadas de vidas e de escritas desordenadas?” (SKLIAR, 2005, p. 11). A Arte-mediação é uma proposta pedagógica contra-hegemônica que visa pensar esses sujeitos das diferenças, da diversidade, considerando suas *experivivências* como mecanismos e “oriente” para produção de arte, de cultura e de conhecimento.

[...] escrever sobre a hospitalidade e a hostilidade da escola, acerca do outro como diferente, mas não como diferença, pensar o monolinguismo (do outro) e a construção das alteridades escolares, discutir o Mesmo e o Outro da educação, relacionar a questão da tradução e as identidades e comunidades imaginadas, repensar questões da ética, da responsabilidade para com os outros, refletir sobre a condição da escrita etc (SKLIAR, 2005, p. 9).

Em muitos casos a situação à qual estamos expostos em sala de aula, no contexto escolar, acaba nos fazendo estagnar e engastar e ainda nos render ao que estamos submetidos: homogeneização, seguir um padrão já estabelecido, repetir as lições aprendidas. Sendo assim acabamos por também homogeneizar os estudantes, desconsiderando ou invisibilizando as diferenças, tendo em vista que as situações em sala de aula realmente são desfavoráveis.

Mas ainda entendendo, pensando, refletindo acerca do fazer, do ser e do sentir professor, trabalhando por uma pedagogia da diversidade, que considera o sujeito da diferença, haverá dias em que seremos reprovados. E isso também faz parte de um processo de descolonização e de qualquer processo que tem suas rasuras, dificuldades e lutas, faz parte do nosso processo chamado vida. Haverá dias em que homogeneizaremos ou que trataremos do “diferente”, como Carlos Skliar trouxe, seguindo um padrão universal. Estando em um processo constante de descolonização, basta-nos perceber, voltar e (re)começar, (re)verificar o nosso ser, fazer e sentir professor, e no caso desta pesquisa, o Arte-mediador. Parte importante de qualquer processo é perseverar, errando, mas voltando sempre para o caminho na tentativa de fazer o melhor possível.

Um discurso de poder está arraigado no contexto escolar dizendo o que devo ensinar e como devo ensinar. E digo mais, esse discurso universal e de poder está também e ainda presente nas universidades e nós, professores, já fomos formados para assim o fazer. Reproduzir metodologias e didáticas que foram estabelecidas e consideradas como eficientes.

Como afirma Walter Mignolo (LORCA, 2014), a universidade foi e ainda é uma instituição fundamental para a colonialidade do saber, mas como o mesmo diz, é muito difícil que as universidades passem por processos de descolonização. “No dia em que as universidades públicas ou privadas gerirem a descolonização pedagógica, será porque os processos de descolonização que percebemos na sociedade política já contribuíram para uma mudança radical e para a dissolução da matriz colonial de poder” (MIGNOLO, *apud* LORCA, 2014, p. 2). E podemos dizer mais acerca da universidade brasileira, que ela “é moldada, ao longo da história, sob o paradigma da universidade europeia” (HISSA; TAVARES, 2011, p. 135), só confirmando mais o que Mignolo diz acerca da colonialidade do saber, até porque ela é fruto do eurocentrismo, do projeto moderno.

Podemos dizer que as universidades, assim como as escolas, a educação no geral, vêm do construto de uma história em que a educação está à serviço da sociedade, à serviço do que o Estado entende que a sociedade necessita. Como, por exemplo, a escola como formadora de trabalhadores no período da Revolução Industrial. Hoje não é diferente. Ainda hoje o Estado não entende a universidade como formadora de subjetividades cidadãs, “mas para preparar especialistas que permitam aos Estados ‘estar à altura’ dos tempos, e os tempos marcam outro tipo de educação: a reprodução da colonialidade do saber adaptada a tecnologias para aumentar a produção e os lucros” (MIGNOLO, *apud* LORCA, 2014, p. 3), entre outras pesquisas para promover o “desenvolvimento”. O que poderia ser um curso de Medicina em uma universidade, mas não o caso de um curso de Artes Cênicas, por exemplo, ou uma

pesquisa que (re)verifique como o ensino de Arte está estabelecido e impregnado na modernidade, ou ainda uma dissertação que desenvolva um conceito.

Então já vindo desse histórico e quem sabe até um lado não muito contado da história, podemos entender um pouco mais como isso reflete nos dias atuais, na maneira como a educação está hoje, desde a formação básica, até a formação inicial dos professores. Importante ressaltar que não desejo dizer que as práticas metodológicas, pedagogias, abordagens construídas até hoje devem ser invalidadas, mas compreender que elas fazem parte da construção que se tem até hoje, que precisam ser verificadas e então reavaliadas.

É necessário olhar primeiro para os sujeitos a quem atenderemos, readequar o que se fizer necessário para atender esses sujeitos da diferença, ao invés de escolher uma metodologia como molde inflexível, fechado, que não está disponível para a abertura e alterações, tendo em vista que é visto como universal. O universal dita um padrão e o que está fora disso é desconsiderado. Aí então temos a invisibilização do que não atende a um padrão. Podemos até levar esse olhar para o estudante, porque se ele não é aquele sujeito que vai ficar sentado, sem muitos comentários, tirando as notas máximas e realizando as atividades, ele é um problema, já que não atende ao padrão esperado pelo professor e/ou pela escola.

Olhando para o meu *locus*, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, América do Sul, América Latina, porque a segunda língua que aprendi na escola foi o inglês? Por que ainda o é? Como conheço um país vizinho, os países com quem fazemos fronteiras, Bolívia, Paraguai, se nem ao menos aprendi a língua falada por eles, a língua mais falada pelo continente em que estou localizada, tão perto, mas tão longe, tantas fronteiras postas? Como trabalhar num festival chamado “América do Sul Pantanal”, atender artistas de toda a América do Sul sem saber falar a língua mais falada por eles? E mais perto ainda, tenho uma aluna na escola municipal em que dou aula e que é venezuelana e eu mal consigo me comunicar com ela. Digo isso apesar de sempre ter gostado (e gostar) da língua inglesa, e de até ter feito curso em escolas privadas. A questão é que hoje consigo perceber algumas das questões e situações como as que aqui estou discutindo, ou seja, estou em um processo de descolonização também. Mas ainda assim, minhas primeiras viagens internacionais, os momentos em que tive contato com estrangeiros, foram lugares e pessoas que falam a língua espanhola.

Sobre a língua, vejamos o que diz Skliar (2015, p. 25) para nos acalantar:

A multiplicidade das línguas permite colocar sob suspeita a homogeneidade, a identidade e a integridade do sistema linguístico, prerrogativas sob as quais se sustentam as teses tradicionais de legibilidade e, também, da colonialidade derivada

do fato de uma língua se impor sobre uma outra. Assim o que há na língua são diferenças; há sim, diferenças de diferenças.

É impossível falar da educação e não falar dos estudantes como sujeitos da diferença, não perceber que ainda temos olhado para os estudantes como diferentes, ao invés de olhar para as diferenças como potentes construções do ensino e assim, da sociedade.

Mas por que falar sobre a língua? A língua é um construto muito importante do conhecimento, da colonialidade, da modernidade. Podemos ver o que Walter Mignolo diz a respeito das línguas e também a respeito da colonialidade do saber com um pouco mais de profundidade:

A história do fazer-conhecimento na modernidade ocidental, a partir do renascimento, terá, então, para a teologia e a filosofia-ciência como suas duas estruturas cosmológicas, competindo uns com os outros em um nível, mas colaborando quando tenta desqualificar formas de conhecimento alheias aos princípios e conceitos em que sua cosmologia se baseia. Essa é a colonialidade do conhecimento. As duas estruturas são institucional e linguisticamente ancoradas na Europa ocidental. Eles estão ancorados em instituições, principalmente na história do Universidades europeias e nas seis línguas europeias (vernáculos) modernas e imperial: italiano, espanhol e português, dominante desde o Renascimento até ilustração; e alemão, francês e inglês, dominantes desde a ilustração até a atualidade. Por trás das seis línguas europeias do conhecimento seus fundamentos são: grego e latim; árabe ou mandarim, hindi ou urdu, Aymara ou Nahuatl são considerados línguas epistemicamente sustentáveis. As seis línguas mencionadas, baseadas no grego e no latim, forneceram a "Ferramenta" para criar uma certa concepção de conhecimento que foi espalhando-se ao longo do tempo nas crescentes colônias europeias das Américas para a Ásia e África. (2010, p. 17) (Tradução minha).¹⁸

Mas apesar dessas seis línguas, sabemos que não são todas que têm tanto peso ao se tratar da produção de conhecimento, e mais ainda com relação ao discurso de poder. Dentro das seis, temos as três que são as dominantes até o momento e temos outras milhares que estão sendo desconsideradas, como as línguas dos povos indígenas, que também são muitas de acordo com as etnias, e que dentro desse discurso de que existem línguas que produzem

¹⁸ “La historia del hacer-conocimiento en la modernidad occidental, desde el renacimiento en adelante, tendrá, entonces, a la teología y a la filosofía-ciencia como sus dos marcos cosmológicos, compitiendo entre sí en un nivel, pero colaborando cuando se trata de descalificar formas de conocimiento ajenas a los principios y conceptos en los que se asienta su cosmología. En esto consiste la colonialidad del saber. Los dos marcos están anclados institucional y lingüísticamente en Europa occidental. Están anclados en instituciones, principalmente en la historia de las universidades europeas y en las seis lenguas (vernáculos) modernas, europeas e imperiales: italiano, español y portugués, dominantes desde el renacimiento hasta la ilustración; y alemán, francés e inglés, dominantes desde la ilustración hasta la actualidad. Detrás de las seis lenguas europeas del conocimiento subyacen sus cimientos: griego y latín; ni el árabe o el mandarín, hindi o urdu, aimara o nahuatl son consideradas lenguas epistémicamente sustentables. Las seis lenguas mencionadas, basadas en el griego y el latín, proporcionaron la “herramienta” para crear una cierta concepción del conocimiento que se fue extendiendo a través del tiempo en las crecientes colonias europeas desde las Américas hasta Asia y África.” (2010, p. 17).

conhecimento, que dizem o que é conhecimento ou não, muitas acabam à margem do discurso de poder. Então a língua também é um fator importante quando estamos falando a respeito da produção de conhecimento.

A Arte-mediação como pedagogia da diversidade visa assumir um posicionamento que entende que existem os sujeitos das diferenças coloniais, ao invés de considerar a eles como “diferentes”, no sentido exótico, estranho, de fora. O desejo é trazer esses corpos *outros* para fazer parte do ensino de Arte, que também é uma construção desse coletivo que atende uma grande quantidade de diferenças, além de também fazer parte da construção de todos os sujeitos envolvidos. Isso pode se dar de uma forma positiva, ou negativa, com pessoas que não gostam das aulas de Arte, ou que depois do ensino básico não tem afeição nenhuma por Arte, devido às suas experiências anteriores.

Essa escuta atenta para as diferenças, para os estudantes, estes sujeitos da exterioridade, é uma forma de ir na contramão do que se espera ou do que se tem feito no ensino de Arte. Não dar prioridade máxima para os clássicos, para a história da Arte europeia, para um padrão moderno, é ir na contramão desse pensamento tão hipócrita, excludente, preconceituoso, fechado, já que no discurso a educação só existe graças à existência do estudante. Ou ainda pior, o discurso de universalização da educação, de que a educação é para todos. Será? Para todos que depois serão colocados dentro de muros, cadeados, de sinais como de uma prisão, e que se tornarão números, índices que geram lucro para “alguém”, universalizados a partir de um ensino universal, padrão e único.

Esses sujeitos das diferenças que entram e saem sujeitos padrões, homogêneos, pensando igual, reagindo e se comportando de forma única. E assim, é deixado de lado o principal motivo para existir a educação, tendo em vista que os saberes que esses carregam são mínima e raramente considerados. “Um corpo que habita o espaço da escola, mas um corpo que não existe na escola. Então, como fazer este corpo (re)existir?” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 19).

Pensar de uma perspectiva *outra*, tendo consciência geohistórica é mais que urgente e necessário “Pois, desse lugar, a arte, a cultura e os conhecimentos articulam-se e se articulam indistintamente dos saberes hierarquizados na história do ocidente de perspectiva colonial moderna” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 77). Ou seja, é necessário olhar para esses sujeitos da exterioridade como produtores de arte, cultura e conhecimento, reconhecendo o discurso que impera ainda hoje de que há um padrão de corpo para “poder falar”. E então, o professor se posiciona como um Arte-mediador para escutar os estudantes e aproximá-los do processo de ensino aprendizagem *da/na* Arte. Fazer isso é desobedecer a esses discursos e “sistemas

impositivos para evidenciar pedagogias que contemplem as diversidades” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 78). Pedagogias das – e não para as – diferenças.

3.1 – Relações sociais entre os sujeitos do Ensino de Arte: Professor, Estudante, Conteúdo e Contexto Escolar

Para desenvolver a ideia de Arte-mediação como proposta que medeie as aproximações entre os sujeitos sociais da educação (estudante, professor de Arte, conteúdo e contexto escolar), faz-se necessário discutir acerca de como estas relações estão estabelecidas. O professor de Arte tem considerado o estudante como produtor de arte, cultura e conhecimento, considerado seus saberes, ou tem considerado o estudante como “papel em branco” e/ou uma “vasilha vazia”?; O estudante consegue encontrar no professor de Arte espaço para diálogo ou o tem como detentor do conhecimento?; Como o professor de Arte se vê nessa relação social?; Como o professor de Arte e o estudante percebem os conteúdos apresentados na “disciplina” no contexto escolar?; O contexto escolar promove que o estudante se sinta parte, que se sinta protagonista na educação, ou promove a imposição de uma “cultura escolar” e/ou da sociedade e a imposição de conteúdos e regras?

A Arte-mediação ao desejar a aproximação entre professor e estudante entende que para que isso aconteça é preciso que o professor de Arte reconheça e considere a *biogeografia* desses estudantes. Quando o professor não permite que o estudante participe ativamente do processo de construção do ensino de Arte, acaba por reforçar o distanciamento entre eles, e automaticamente entre os conteúdos ministrados. É fundamental que o professor de Arte, aqui proposto como Arte-mediador, reconheça o estudante como produtor de arte, cultura e conhecimento a partir de suas *experivivências*.

Valho-me da “ecologia de saberes” de Boaventura de Sousa Santos em que é possível o diálogo científico com todos os outros conhecimentos. Na ecologia de saberes, a ciência sempre estará presente, onde a partir do material produzido pelo “senso comum” será possível construir um conhecimento rigoroso (BOAVENTURA; HISSA, 2011, p. 20). Sendo assim, a Arte-mediação vai se valer dos saberes que os estudantes apresentam, assim como os saberes produzidos no local onde esse se encontra, aqui, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, *lócus* em que também se produz saberes diferentes dos estabelecidos pela colonialidade/modernidade/eurocentrismo, mas que também se relacionarão com os saberes científicos estabelecidos pelo currículo, possibilitando a construção de conhecimentos.

Será do lugar em que os estudantes e o professor de Arte se encontram que estará construído o Ensino de Arte, e assim, a Arte-mediação. “No lugar é onde se dá a existência – vida cotidiana, econômica, cultural, política – onde o mundo se expressa de diversas maneiras. Nos lugares existem, mais fortemente, as possibilidades de diálogos” (MAIA, in HISSA, 2011, p. 36). A Arte-mediação com a ideia de possibilitar aproximações entre estudante, professor de Arte, conteúdo, artistas e suas produções reconhece que será a partir do *lócus* de enunciação de cada um desses que diálogos poderão ser estabelecidos e saberes serão produzidos.

[...] sobre o facto de que as relações de dominação originadas na experiência colonial de ‘europeus’ ou ‘brancos’ e ‘índios’ e ‘negros, ‘amarelos’ e ‘mestiços’, implicavam profundas relações de poder naquele período, por estarem tão estreitamente ligadas às formas de exploração do trabalho, pareciam ‘naturalmente’ associadas entre si (QUIJANO, 2009, p. 92).

Vemos tais relações de “dominação” também na educação, nas relações entre escola e sociedade, professor e estudante, escola e professor, Secretaria de Educação e funcionário da educação, entre outros. Estamos sempre numa relação de dominação, a escola sempre está em busca da formação de trabalhadores, de mão de obra para sustentar a sociedade e seu modelo de existência. A “dominação” aqui discutida pode ser encontrada nos conteúdos disciplinares que guiam a educação e o ensino-aprendizagem dos estudantes na Educação Formal, quando esses conteúdos tratam de temas que interessam às necessidades da sociedade e de uma estrutura de poder em que se encontram naquele momento histórico e/ou de períodos históricos que já se passaram.

Flavinês Rebolo e Marta Regina Brostolin (2017, p. 100) afirmam que os saberes disciplinares “são importantes, mas a capacidade de criar formas diferenciadas de atuação é um recurso essencial para o professor. Portanto, torna-se urgente a promoção de um ambiente reflexivo propício ao desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto escolar”. As autoras prosseguem alegando que, na sociedade contemporânea, o repasse dos conteúdos que foram acumulados historicamente e o preparo para o mundo trabalhista são muito pouco em vista do compromisso que a escola deve ter com a formação do estudante.

Os conteúdos acumulados historicamente não dão mais conta do Ensino hoje, os estudantes de hoje não são mais os mesmos de quando tais conteúdos foram acumulados e aplicados na educação, visto que os estudantes estão em constante transformação, assim como nossa sociedade.

Por isso é necessário (re)verificar e trabalhar com a Arte-mediação que além de aproximar os estudantes dos artistas e suas produções, visa a aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, pensar o trabalho de Arte a partir deles, de forma que possam dialogar com o ensino de Arte. Quando digo que sou professora de Arte hoje é muito comum ouvir de crianças e adolescentes que eles não gostam das aulas de Arte e é possível compreender. Não há uma relação dos estudantes com os conteúdos nas aulas de Arte, como bem ilustra Marcos Bessa-Oliveira (2017, p. 1886):

As leituras da arte e da cultura locais como obras Clássicas e Modernas não aproximam as obras históricas ou as produções contemporâneas aos alunos. O que é feito por eles acaba não sendo aceito como produção de arte, cultura e conhecimentos, isso desvincula aquela Arte Maior das suas práticas artísticas. Assim, o aluno não consegue, com as atuais aulas de Artes, vislumbrar relação entre aquela Obra de Arte distante, histórico, geográfico e culturalmente, com seus raps, grafites, funks, skats (falo do skate porque é tanto prática esportiva como o é cultural), ou com o hip hop que estão desenvolvendo nas comunidades.

Desejo com a Arte-mediação afirmar esse estudante como produtor de conhecimento, arte e cultura e para isso é preciso (re)verificar a prática do professor em sala de aula e sua relação com o conteúdo e a condução de conhecimentos, como já visto anteriormente o que fora apresentado por Marcos Bessa-Oliveira (2017). E para isso será necessário aproximar o indivíduo, “[...] fazer valer a *biogeografia*, a *experivivência* de cada um desses corpos é fazer valer o direito a voz, vez, lugar, à produção de arte, cultura e conhecimentos das interioridades desses muitos corpos descartados” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 11).

“Infelizmente, a educação não se atualiza aos corpos que estão em constantes transformações, como no caso dos corpos dos ‘agoras’. Os corpos ainda são histórias (históricas) contadas como nossas nas escolas” (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 419). Ao falarmos que o estudante está sempre em transformação e que a escola/educação precisa o acompanhar, estamos falando do sujeito como corpo, a transformação referida não se deu somente no desenvolvimento de aprendizagem do sujeito, ou seja, mudanças no cognitivo. A mudança é do corpo, do estudante como corpo e como sujeito *biogeográfico*. Não há dissociação entre cognitivo e físico, a corporeidade está atrelada à ideia de corpo por inteiro, considerando mente e corpo físico que imprimem as experiências e histórias do sujeito.

O que se entende por corpo na educação, como temos olhado e entendido, esse corpo que encontramos no ensino de Arte? “Partindo desse termo epistemologia *outra*, a ideia sobre esses corpos está exatamente em poder (re)verificar e (re)significar corpos *outros* nas salas de

aula” (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 422). Disciplinados e com o corpo docilizado, os estudantes têm dificuldades de reconhecer formas *outras* de produção de conhecimento. Se a proposta da aula vai além da imposição do conteúdo disciplinar e o estudante é convidado a trazer suas experiências será complexo para ele se manifestar, visto que suas *experivivências* e até sua fala, em muitos momentos, são desconsiderados. Ou até mesmo quando é apresentada uma atividade corporal na aula de Arte, que traga as Artes Cênicas como linguagem, chegam até a perguntar: “Professora, não vai ter aula?”.

O estudante não compreende que está aprendendo, muito menos que esteja produzindo conhecimento a partir de seus próprios conhecimentos. Neste caso, os estudantes só entendem que estão aprendendo o conteúdo, que é disciplinar, se estiverem sentados em suas respectivas cadeiras e com o caderno e lápis sobre a mesa em infinitas anotações das lousas repletas de histórias alheias (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 423).

Os conhecimentos e falas dos estudantes foram por tanto tempo desprezados que ao serem convocados a fazer parte, o estudante encontra “bloqueios” já que durante tantos anos ele passou por um processo de docilização de seu corpo, tornando-se subalternos, marginais. E então, assim como o professor de Arte, o estudante precisa passar por um processo de descolonização. Somente partindo de uma perspectiva epistêmica *outra*, de uma perspectiva descolonial é que será possível trazer um olhar *outro* para o ensino de Arte. Um olhar que passará a considerar os corpos dos estudantes e do professor no espaço escolar.

[...] é preciso permitir que os corpos (re)existam ao/no seu lugar de fala. Para que assim esses cheguem a seus autorreconhecimentos, da sua autorrepresentação identitária e do seu respeito próprio em relação ao outro, dentro ou fora dos espaços da sala de aula. Por isso, deixa o corpo falar! (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 424).

Por falar em Artes Cênicas e corpo, caio numa discussão pertinente para os professores de Arte formados nas linguagens diferentes das Artes Visuais, como no meu caso, Artes Cênicas e Dança, Teatro e a Música. Ainda hoje estamos num processo de construção do ensino de Arte que considere as demais linguagens, onde o “ideal” seria que houvesse um professor de cada linguagem na Educação e onde o “real” é que se espera que o professor de Arte seja “polivalente” e trabalhe as demais linguagens, em algumas situações. Falo com autoridade por minha formação ser em Artes Cênicas e Dança, e de precisar trabalhar com as Artes Visuais e o tempo todo ser cobrada de conceitos, terminologias, pedagogias e/ou trabalhos que são específicos das Artes Visuais.

Todo o contexto escolar precisa reconhecer e compreender acerca dos saberes específicos do ensino de Arte, e, principalmente, do ensino das Artes Cênicas para então sair da ideia fechada, moderna e hegemônica de um ensino de Arte pautado somente nas Artes Visuais e em suas produções. É preciso que o contexto escolar, incluindo toda a estrutura, sujeitos envolvidos e cultura, (re)verifiquem seus conceitos de arte, cultura, educação, conhecimento e corpo reconhecendo o estudante como corpo produtor de arte, cultura e conhecimento.

Conforme nos traz Marina Noronha e Bessa-Oliveira (2019, p. 247), “De fato deveria existir uma relevância maior do entendimento do conjunto para os outros envolvidos nos espaços da escola sobre a compreensão do corpo como forma de ensino e aprendizagem literal para as aulas de artes”. Com os demais sujeitos envolvidos no contexto escolar compreendendo, respeitando e abertos a um ensino de Arte *outro*, podemos ter relações mais leves e respeitadas no ensino de Arte na Educação Formal, ou seja, é necessária também a Arte-mediação com todo o contexto escolar para que entendam que a Arte também é produtora de conhecimento, não só produtora de atividades, “dancinhas” e “teatrinhos” para eventos escolares ou de documentos que comprovem o desenvolvimento das crianças para os pais. Que o contexto geral da Educação entenda de uma vez por todas que a Arte não se resume às Artes Visuais, que ela tem sua contribuição, ocupou seu espaço, mas ela não é a única linguagem.

Portanto, o objetivo maior é romper com as fronteiras que se estabelecem na prática, na teoria e na pesquisa em artes, que definem a ciência como único e exclusivo lugar de produção de conhecimento, ou seja, ficando assim entendido que os corpos dos saberes só são válidos se forem cientificamente confirmados em padrões estabelecidos (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 432).

E convenhamos que é quase impossível a nós, sul-mato-grossenses, atender a um padrão eurocêntrico de corpo. As características físicas se diferem, a cultura se difere, então como, em algum momento, espera-se que o corpo do estudante atenda a padrões científicos do que é considerado corpo? Dessa maneira os estudantes e seus corpos continuarão sendo excluídos e desconsiderados, cada vez mais repreendidos e anulados, visto que a escola, ainda em padrões modernos, deseja um corpo docilizado/controlado.

A pesquisa de Noronha e Bessa-Oliveira (2019) vai ao encontro do que está sendo proposto nesta pesquisa:

Igualmente, portanto, a ideia dessa pesquisa é fazer ressaltar que o corpo subalterno do corpo cênico-pedagógico dos estudantes também produz arte, cultura e conhecimento, exatamente de onde ele(s) quer(em) si-mover(em)-se. Mas, nesse sentido, é preciso compreender que estarão em xeque os conceitos de arte, cultura e conhecimento estabelecidos na cultura ocidental, assim como os conceitos de corpo, escola, estudante, professor e, porque não, de dança, teatro, música e até de artes visuais, já que falamos de ensino de Arte (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 434).

A respeito do *corpo cênico pedagógico* apresentado por Noronha e Bessa-Oliveira (2019, p. 433): “[...] o conceito de corpo cênico pedagógico construído por mim e meu orientador ao longo dos últimos quatro anos, [é] pensado para os estudantes como epistemologia *outra* para o ensino-aprendizagem (a troca) para as aulas de Arte”.

Voltamos para a discussão de que todo corpo é produtor, todo corpo existe, pertence, sente, é, ainda que cada um em sua singularidade. Os estudantes (dos diversos níveis do ensino) estão suscetíveis a terem seus corpos docilizados o tempo todo. E esse corpo docilizado é aquele que obedece a um grande conjunto de normas, sentados um atrás do outro, em silêncio, onde seus corpos não produzem nada, não são nada além de recipientes para receber algo, assim, corpos e “soldados” que apenas obedecem e respondem “sim senhor!” à docilização e ao comando da colonialidade do poder e saber. Como continua Bessa-Oliveira (2019, p. 72), “Este corpo em política (*corpo-bio-política*), na Arte, por exemplo, é aquele corpo que para a escola formal (que deforma ao invés de formar) não dança, não pinta, não atua, não canta, não grita, não vive”.

Diuturnamente sendo empurrado para uma escola que o força a aprender para supostamente ser e crescer para trabalhar a fim [de] ter e de consumir para sobreviver. Uma lógica que ‘oferece’ como salvação do corpo o fato de supostamente pertencer a um contexto social no qual, definitivamente, tudo que é de origem do seu próprio corpo não tem pertencimento e/ou liberdade de pretensão de pertencer-ser (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 71).

E ampliar o espaço de possibilidades de discussões para os corpos envolvidos no ensino de Arte é trazer as experivivências e impressões que esses corpos dos estudantes carregam. Aproximar-se de forma que estes se sintam pertencentes por quem eles são, pelo que sentem, pelo que viveram e não por aquilo que desejam que esses sejam, o que dizem que são, muito menos as mentiras contadas a seu respeito. É considerar os corpos de saberes *outros*, diferente da razão da ciência moderna que só considera corpos-mesmos.

A razão da ciência moderna é

que qualifica melhormente categorias que estabelecem a primazia da Europa como tradição universal de arte, cultura e conhecimentos para o mundo que eles “imagicamente” inventaram. Também está na ciência cartesiana a excelência daquele pensamento de que tudo que não contempla, ou o que não é, a totalidade das categorias modernas [...] não podem ser tomados como conhecimentos para construção/manutenção da coerência daqueles de universalidade (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 72).

Vemos a necessidade gritante de uma razão descolonial, de uma perspectiva epistemológica outra que vai sim considerar esses corpos da exterioridade, que vai trazer *experivivências* para produção de conhecimentos; uma perspectiva para (re)verificação dessa ideia equivocada de que existe um padrão do que é ou não é, de quem é ou não é. Uma (re)verificação para escutar os estudantes em sala, desmascarando a mentira contada por todos os lados de que o sujeito que não atende ao padrão não é ninguém, de que não deve falar, ou que sua opinião não interessa. Então parte da (re)verificação das relações entre estudante está nesse reconhecimento dos corpos. Corpos da diferença que são os estudantes e também o corpo da diferença do professor.

Ao falar sobre as relações educador-educandos na escola, Paulo Freire (2011, p. 79) diz que “em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*”.

Paulo Freire se refere à narração de conteúdos que tendem a se petrificar, pois é este o grande ponto da educação, a narração, narrativa, estar sempre narrando. Mas o que a educação vem narrando com o passar dos anos?

Na ânsia da educação

o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganham significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2011, p. 79-80).

Os conteúdos que trabalhamos em sala de aula são conteúdos que foram estabelecidos por alguém, por pesquisadores, estudiosos, cientistas. A BNCC (antes 2017), por exemplo, tinha a proposta de ser elaborada a partir de técnicos e da contribuição dos professores de todo Brasil. Assim era a narrativa proposta, mas a narrativa construída para a BNCC (pós sua

implementação), não sabemos dizer se assim aconteceu. Todo conteúdo está possível de ser refletido, questionado, até o que venho dizendo aqui.

Quando Paulo Freire fala que estas narrativas são mais sons do que significação, lembro-me de um episódio da série “Eu, a patroa e as crianças” em que a esposa está falando com o marido enquanto ele assiste televisão, mas a única coisa que ele escuta é “blá, blá, blá”. Ou seja, somente escuta estes sons, sem significado. Faço outra relação agora com a mediação artística. Quando um espectador pouco experimentado vai assistir a um espetáculo cênico sem a mediação, que já vimos aqui seu papel, o que ele vê podem ser movimentos, sons, palavras, mas se este indivíduo passa por um processo de mediação, experienciando procedimentos daquela linguagem, refletindo os temas da proposta, ele terá o que Desgranges (2008) chama de acesso linguístico, construirá sentidos. Aquilo terá mais significado e conexão para ele porque se sentirá “parte”, pois ele foi trazido para “perto”, para dentro do processo, não só recebendo aquela narrativa, informação. O mesmo acontece na educação.

Recentemente ministrei uma oficina de mediação artística para professores de arte do município e alguns começaram a compartilhar *experivivências*. Uma professora compartilhou a atividade que ela realizou trazendo o “eu” das crianças de uma sala “trabalhosa” aos olhos da administração escolar e isso fez com que ela conquistasse aquelas crianças. O ponto em comum das atividades que aquelas professoras compartilhavam e que as tinham conectado com os estudantes eram as mesmas atividades e pontos que os consideravam (estudantes) produtores, que os traziam como protagonistas do processo de ensino de Arte.

Apesar de ser algo tão simples e claro, vejo como um exercício de aprender a desaprender para reaprender de Mignolo (2008), pois estamos habituados com as narrativas que nos estão postas que vamos reproduzindo, ainda com o ledão engano de que o estudante é uma “vasilha”, como diria Paulo Freire (2011, p. 80):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vai ‘enchendo’ os recipientes como seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhor os educandos serão.

O educador faz comunicados, deposita informações nos estudantes que, sentados, disciplinados, decoram e repetem, esta é a educação bancária “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los” (FREIRE, 2011, p. 80-81). Mas talvez isso tenha ficado para trás, lá em 2011 quando este livro foi publicado.

“O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 2011, p. 81). E vemos que isso vai de encontro com a discussão que vem sendo feita aqui deste lugar do professor como detentor do conhecimento, do estudante que só recebe, pois a educação “bancária” está ligada ao ato de depositar, transferir conhecimento, valores em um lugar de silêncio e de corpo docilizado.

Paulo Freire diz que se o professor está disposto a quebrar o padrão de uma educação bancária, isto exigirá que ele seja *companheiro* dos estudantes.

A educação ‘bancária’, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador ‘bancário’ vivesse a superação da contradição já não seria ‘bancário’. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria (FREIRE, 2011, p. 86).

Escutei na Jornada em Mediação Artística em que estava ministrando oficina sobre mediação artística uma pergunta que acesso neste instante, que conecta à escrita de Freire. A pergunta era a respeito de como se comunicar e se conectar com os estudantes ao realizar a mediação, ou seja, como se conectar com os estudantes em uma aula. Qual seria a resposta para essa pergunta? Há uma fórmula? Temos algum tópico ou disciplina nos cursos de licenciatura, na formação de professores que trata e responde esta questão nos dando um caminho? Não sei qual seria a sua resposta, mas a minha resposta inicial foi “Não existe uma fórmula” e eu fui compartilhando *experivivências* que deram certo e que também não deram tão certo na tentativa de atender àquela questão.

Um dos exemplos de *experivivência* compartilhado foi a mediação que fiz em uma escola municipal aqui da cidade e os meninos estavam com os óculos “Juliette” e pedi que me emprestassem para eu experimentar (figura 4). Coloquei, disse que não dava para enxergar nada, eles riram e depois eu chamei a atenção deles de volta para a atividade que eu estava propondo.



Figura 4: Usando óculos dos alunos durante Mediação Artística

Foto: Reginado Borges

Depois deste compartilhar eu cheguei a um ponto comum: eu sempre tentava e tento trazer os estudantes para fazer parte da proposta, me envolvo e os envolvo, dialogo, busco uma comunicação que os alcance, em cada faixa etária. E naquela hora eram os óculos esse objeto-conectivo. Claro que tudo isso somado às minhas *experivivências* enquanto professora, o que me auxilia em acessar a comunicação necessária para cada lócus, contexto, faixa etária. Mas ali enfatizei: se você chegar só querendo impor seu conteúdo, seu plano de aula, como se eles fossem uma vasilha a ser preenchida, você realmente não vai acessá-los para se conectar, é preciso escutar: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com ele*, mesmo que, em certas condições precise falar *a ele*” (FREIRE, 2011, p. 110).

Diferentemente do que eu propus aos professores e professoras com quem tive contato no último mês, a educação “bancária” propõe aos professores que “encham” os estudantes de conteúdos, aqueles historicamente acumulados (FREIRE, 2011). A comunicação gera contato, relacionamento, aproximação, o que vai facilitar na produção de conhecimento do alvo da educação que é o estudante. Mas o saber “bancário” não vê assim.

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes importo (FREIRE, 2011, p. 94).

A proposta de Paulo Freire de “educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir ou de transmitir ‘conhecimento’ e valores

aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2011, p. 94). Cognoscente significa que se pode conhecer, capaz de conhecer, passar a saber.

E como o fazer? A diferença entre um servo e um amigo é que um servo não sabe o que seu “chefe” faz, mas o amigo está perto, o amigo sabe, conhece, tem diálogo, se comunica. O mesmo se dá na relação professor-estudante, é preciso diálogo. “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2011, p. 95): um/uma mediador/a.

Aqui Paulo Freire vai começar a tratar da educação que acontece entre esses, ao dizer que ninguém educa a si mesmo, que o professor não será o detentor, o estudante não será passivo, mas ambos são participantes ativos do processo educativo. Não mais uma educação bancária.

“Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘admiração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘admiração’ que fazem os educandos” (FREIRE, 2011, p. 97). O que vem para referenciar a Arte-mediação, propondo aos estudantes o conteúdo como objeto de admiração, aproximando, conectando, construindo sentidos com sua realidade.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p. 109).

Por isso ambos participam, por isso estudantes e professores falam construindo e transformando o conhecimento. E Freire vai mais profundo. Só há diálogo se houver amor e humildade. Não há diálogo na autossuficiência porque esses são incompatíveis. Só há diálogo se houver fé, esperança e um pensar verdadeiro e crítico.

“Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, que este lhe entregou de forma deseducada” (FREIRE, 2011, p. 116). Normalmente recebemos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, temos referenciais, mas sempre há uma abertura e flexibilidade para que encontremos este espaço de diálogo. Espaço de diálogo que reconhece o estudante como produtor de arte, cultura e conhecimento, com interesses, desejos, curiosidades, necessidades, pois como Paulo

Freire vai dizer adiante, a educação se faz de A com B, de professor com estudante. E aí vem o Arte-mediador dialogar, gerar diálogo com estes estudantes, devolver organizadamente, de forma sistematizada e acrescentando seus conhecimentos após ter mediado todo o turbilhão ali antes envolvido.

Recentemente vivi uma experiência desta em minha turma de dança com crianças de quatro a oito anos. Eu levei uma atividade sobre formas, em que observamos as formas do espaço, formas geométricas e as reproduzimos com o corpo. Antes de dizer qual seria a próxima proposta uma das meninas disse “Prô, porque a gente não cria uma sequência com essas formas que a gente experimentou?”. Já topei a proposta que ela havia dado, fui escutando as ideias delas e então, como professora-mediadora, organizei e dali pegamos um papel para que cada uma desenhasse as formas que iriam compor nossa sequência coreográfica. Ou seja, medieei, gerei diálogo com as crianças e depois devolvi de forma organizada o que elas me haviam proposto para construção de conhecimento.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 2011, p. 75).

Como professores sabemos das trabalhosas realidades que encontramos dia após dia em sala de aula, mas cabe a nós intervir da maneira como nos for possível nessas realidades, ao invés de dizer que “é assim mesmo, não vai mudar”. E Paulo Freire dá um excelente exemplo sobre conhecermos para mudar quando fala dos terremotos: “O conhecimento sobre os terremotos desenvolve toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam” (FREIRE, 2011, p. 75).

Como Arte-mediadores não vamos eliminar os problemas do mundo, dos estudantes, do ensino de Arte, mas podemos de alguma forma trazer esperança, intervir, mediar, nem que seja na vida de apenas uma pessoa, que já vale muito. Ainda assim, essa será uma mudança. A mudança é possível.

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo” (FREIRE, 2011, p. 43). Estes gestos podem contribuir tanto positivamente quanto negativamente e, muitas vezes, na “correria” do cotidiano com 300 alunos pode ser que um gesto passe

despercebido e marque negativamente a vida de uma criança ou adolescente. “Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre [o] que teríamos de refletir seriamente” (FREIRE, 2011, p. 44).

Como Paulo Freire diz inúmeras vezes, precisamos entender e nos lembrar de que “foi aprendendo socialmente que mulheres e homens historicamente, descobriram, que é possível ensinar” (FREIRE, 2011, p. 44). Precisamos nos lembrar disso para entender a importância primeira do aprender de nossas *experivivências* fora da sala de aula, que também estão repletos de significação produzindo conhecimento, arte e cultura, para entender o que é esse ato de ensinar-sendo-aprendendo.

3.2 – A Arte-mediação e o Arte-mediador: processos de pontes, travessias e inacabamento

A Arte-mediação visa a uma transformação de direitos epistêmicos na Educação, uma transformação nas relações que existem no ensino de Arte por meio de um *olhar outro* para a maneira como ele está posto hoje. E temos pesquisadores que confirmam a proposta. Uma preocupação desde os Estudos Culturais que “é a noção de transformação social e cultural radical e como estudá-la” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2005, p. 17). Já Zita Grover (1992) e Henry Grouse (1992) citam a sala de aula como um lugar aonde os Estudos Culturais podem fazer a diferença, o que não limita os Estudos Culturais a este espaço, mas abrangem a cultura como um todo.

Vejo a sala de aula, a educação como um solo fértil a ser (re)verificado pelos Estudos Culturais, hoje já num lugar *outro* como Estudos de Culturas, por uma perspectiva descolonial, ao entender que a escola atende às necessidades de sua sociedade, desde o início da história da Educação, e visa atender aos objetivos do poder público. Além da escola ser um dos lugares de formação dos sujeitos, ainda mais quando enxergam esses sujeitos como papel em branco ou como um recipiente.

A escola é um espaço potente para a homogeneização, colonização do sujeito e comumente está repleta de práticas e conceitos modernos que continuam docilizando os corpos. Por isso o solo fértil, pois é um lugar que precisa ser descolonizado, assim como todos os sujeitos envolvidos com a escola. Donna Haraway (1992), (*apud* NELSON; TREICHLER; GROSSBERG),

nos pressiona para abandonar uma política tradicional da representação – que distancia, objetifica, descontextualiza e enfraquece qualquer coisa que represente – e, adotar, em vez disso, lutas locais, tendo em vista articulações coletivas estratégicas, articulações que são sempre contingentes, contestáveis e provisórias (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2005, p. 17).

Na política da representação o objeto, tema, sujeito são colocados como outro, divergente, distante, e não é isso que os Estudos Culturais e a perspectiva descolonial desejam. “Os Estudos Culturais acreditam, pois, que a prática importa, que se espera que seu próprio trabalho intelectual possa fazer uma diferença” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2005, p. 17). Esse é meu maior desejo enquanto artista-docente-pesquisadora (na ordem em que existo), fazer a diferença. Aqui gostaria de pontuar que minha prática está totalmente atrelada ao meu trabalho intelectual, minha pesquisa. É um trabalho mútuo, fluido. Ao mesmo tempo em que minha prática interfere, reflete, dá material para minha pesquisa que interfere, reflete, dá material e subsídio para minha prática, confirmando assim o ser, saber e sentir artista-professora-pesquisadora em que não é possível dissociar nenhuma dessas propostas “triangulares”.

Os autores dizem mais a respeito de tal dissociação:

Nos Estudos Culturais, a política da análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis. A análise depende do trabalho intelectual; para os Estudos Culturais, a teoria é uma parte crucial desse trabalho. Entretanto o trabalho intelectual é, por si mesmo, incompleto, a menos que se retorne ao mundo do poder e da luta política e cultural, a menos que responda aos desafios da história (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2005, p. 17).

Justifica minha necessidade de trazer para a pesquisa minhas experiências, pois não falo de algo distante, como tratado anteriormente na política da representação, ou apenas trazendo discussões teóricas pensando que assim estou me distanciando da pesquisa. Assim como a prática e a teoria são indissociáveis, o autor é indissociável de sua pesquisa, assim como também o corpo é indissociável de mente e do espírito, e como outros tantos dialogismos presentes ainda hoje. Eu, enquanto sujeita *biogeográfica*, com minhas *experivências*, sou, sei e sinto como artista, professora e pesquisadora presente e participante nesta pesquisa.

Para ilustrar e confirmar a afirmação anterior, gostaria de voltar mais uma vez a atenção para minha prática e compartilhar minhas *experivências*. Como já deixei claro no decorrer e desenvolvimento do trabalho, sou artista-professora-pesquisadora e hoje atuo na Educação Infantil como professora de Arte, ou melhor, como Arte-mediadora. Esta prática,

assim como as demais, é que me dão suporte e material para escrever este trabalho, assim como este trabalho e pesquisa me dão suporte para minha prática em sala de aula.

No decorrer da pesquisa notei que minha prática docente estava, em partes, distante da minha pesquisa, pois em determinados momentos eu estava sendo colonizadora, estava docilizando o corpo daquelas crianças de quatro a cinco anos, não as estava escutando, estava me distanciando. Daí a percepção de que a descolonização é um processo. Muito próximo a essas situações eu já passara a refletir e me dava conta do que estava fazendo, graças às pesquisas e leituras em processos, pois se não fosse isso e outras provocações que estão surgindo no processo de formação, dificilmente estaria incomodada com minha prática docente. Assim como sem a prática eu não teria material para dizer que a Arte-mediação é sim uma possibilidade para um ensino de Arte *outro*.

Meu corpo é único, não há distinção entre o meu eu artista-professora-pesquisadora, não há separação entre esses fazeres, pois quando estou professora (Arte-mediadora) não me desvinculo enquanto artista assim como não esqueço e deixo separadas minhas *experivivências* como pesquisadora. Não há uma dicotomização em que coloco cada fazer em uma “caixinha”, dizendo que ser artista é isso, professor aquilo e pesquisador aquilo outro, os três caminham juntos e estão o tempo todo em confluência. E quando percebo que está havendo uma divergência entre esses fazeres, entro em um conflito pessoal e interno, numa crise profissional. Mas não uma crise que paralisa. Uma crise que motiva e inspira a mudanças, transformações e amadurecimentos.

O Arte-mediador precisa se reconhecer, precisa ser, sentir e saber como corpo, como sujeito fronteiriço, como corpo da diversidade, pois ao se aproximar de si, poderá se aproximar de outros corpos, e assim, para a construção de relações com os sujeitos e o que está envolvido no ensino de Arte.

Ao se perceber, se ver como corpo, o Arte-mediador precisará (re)verificar a noção do corpo técnico-metodológico que deseja a total disponibilidade do corpo do outro, no caso, os estudantes. Isso deve ser feito porque “nenhum corpo (vivo) tem obrigação de estar disponível às regras e normas impostas por alguém” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 80). Na verdade, as corpo-políticas em construção precisam também ter liberdade em suas escolhas. “A lógica aqui, portanto, em conseguir romper com a barreira que impede os corpos indóceis de ser, sentir, saber e fazer sendo-sentindo-sabendo [é] lutar contra o seu impulso de controlar o diferente” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 80).

Por essas e outras experiências é que alego que a formação de professores é como um gesto inacabado, pois é um fazer estar em constante transformação e (re)verificação.

Ser professor, ser Arte-mediador é ser uma obra que não acaba, um gesto inacabado. Ser Arte-mediador é estar em movimento perpetuamente. A prática problematizadora proposta por Freire (2011, p. 101-102) reconhece os seres humanos

como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a edição um que fazer permanente.

Somos todos seres inacabados, costumamos dizer que quando alguém acha que sabe tudo ou demais, já está na hora de “partir”, pois sempre temos algo para aprender. Lembro-me de fazer uma reflexão acerca da formação dos professores como um “gesto inacabado” inspirado por Cecilia Almeida Salles, ao dizer que uma obra artística nunca está pronta. E também temos Paulo Freire que diz que somos inacabados, que somos conscientes disto e daí a necessidade da educação.

Entre nós mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele (FREIRE, 2011, p. 57).

Bom, um ponto importantíssimo da fala freiriana é que “para ser tem que estar sendo”. Não posso ter este modelo padrão de fazer e ser professora de Arte por toda a minha carreira. Eu não tenho práticas idênticas às que eu tinha 7 anos atrás em minha primeira experiência como professora. Eu sou uma em construção inacabada, assim como cada estudante por onde eu passo com sua singularidade, e por isso é tão particular e poroso, preciso ser, saber e sentir de forma atenta sempre. A Arte-mediação não é uma fórmula, não está “acabada”. A Arte-mediação é uma *pedagogia da diversalidade*, uma pedagogia *outra* em que cada Arte-mediador que se propuser a experimentar, aplicará considerando seu contexto e especificidades sempre.

Além dessa reflexão, pensar no “para ser tem que estar sendo” me faz pensar nas teorias muitas vezes distantes do fazer, e também pensar no distanciamento de um professor

que só é, mas não está sendo, não está envolvido por completo, mas somente de forma superficial. Voltamos para essa necessidade do professor *ser, saber e sentir*.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem politizar não é possível (FREIRE, 2011, p. 57).

A conclusão e consciência do ser humano como inacabado, como ser em processo de formação é que se percebeu a possibilidade da educação, do aprender. Somos inacabados e conscientes disto. E por este motivo estamos (ou deveríamos estar) em constante movimento de busca, de transformação, de conhecimento. Não podemos ficar satisfeitos e estagnados com o que temos “hoje”. Eu já não sou mais a mesma de quando comecei a escrever esta dissertação, não estou num mesmo momento, dou continuidade em um contexto pandêmico. Todas as leituras aqui feitas me movem em buscas *outras*. Amanhã já estarei em um outro movimento de busca, não serei mais a mesma.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas para aprender’, exercitamos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 2011, p. 58).

Lindo! Sair sabendo que terei sujeitos curiosos e que Eu, inacabada, ao mesmo tempo que ensino, estou também aprendendo. Enquanto dou aula estou nesse movimento de busca, pois esses corpos com os quais tenho contatos sempre têm algo para me afetar, em cada dia, uma possibilidade e mover *outro*.

Ao pensar a Arte-mediação estou tratando de sujeitos da diferença, estou em sala de aula lidando com diversos outros que precisam ser considerados. E ao fazer isso não me abstenho, porque o professor como Arte-mediador está incluso, é seu nome, é seu rosto, seu corpo, sua herança e história envolvidos com os estudantes. Mas não quero estar alheia e criar um discurso acerca desses outros indivíduos que fazem parte do ensino e da educação. Quero

com essa mediação mediar o meu eu e o os outros, os sujeitos das diferenças, ouvindo-os atenta ao que estão propondo ou precisando.

A escola é o lugar que deve “proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (CANDAUI, 2013. p. 25-26). Nós temos uma visão homogeneizadora de nós mesmos, algo instaurado em nossa cultura, por isso o trabalho em arte, o trabalho da educação deve ser da valorização e reconhecimento do “eu”, de qual a representação que se tem de si mesmo para então olhar para o outro. E essas relações entre “nós” e o “outro” são carregadas de estereótipos. Quem somos nós e quem são os outros? Os outros estão sempre carregados de significados negativos. É necessário promover processos para uma interação com esse “outro” mas sem estereótipos. “Trata-se também de favorecer que nos situemos com ‘outros’, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as” (CANDAUI, 2013, p. 32).

Skliar (2005) discutirá em seu texto também um pouco sobre a hospitalidade e a hostilidade, ao mesmo tempo tratando do estrangeiro, que nos faz pensar nessas diferenças em sala de aula.

É possível dizer que a Lei da hospitalidade é incondicional: trata-se de abrir as portas da casa, das nossas casas, sem fazer nenhuma pergunta; é aquela atitude de ser hospedeiros sem pôr nenhuma condição; trata-se de hospedar sem que o outro-estrangeiro nos solicite hospedagem, sem que nos peça hospedagem na nossa língua; e é o ato de hospedar sentido, assim, como ser também hóspede (SKLIAR, 2005, p. 28).

E já as leis da hospitalidade, no plural, precisam que o outro peça permissão para se hospedar para que aprenda outra língua para fazer parte e pedir hospitalidade. Qual delas tem regido a Educação, o ensino de Arte ainda hoje? A Lei ou as leis?

Imagino como devem se sentir os estudantes na escola, sentem-se estrangeiros ou consideram os professores estrangeiros, ou os conteúdos como estrangeiros. E assim esse estranhamento causa um distanciamento, afinal, em muitos momentos não estão falando a mesma “língua”. O que gera parte do desinteresse dos estudantes, confirmando mais uma vez que devemos nos preocupar com a maneira conforme o ensino de Arte está, sendo necessária a mediação, e mais, a Arte-mediação na tentativa de diminuir esse estranhamento entre os sujeitos do ensino de Arte. O Arte-mediador provocará meios para envolver os estudantes, considerando-os como sujeitos da diferença, como o outro, e considerando a si, para que esses estudantes se sintam cada vez mais parte. Não podemos olhar para eles como uma temática. Podemos pensar propostas que auxiliem e facilitem o processo de ensino-aprendizagem,

olhando para a educação por perspectivas *outras*. Precisamos ser hospitaleiros para receber esses sujeitos da diferença. A hospitalidade é isso: receber o outro.

O outro-estrangeiro já está em um lugar estranho, já não se sente confortável, sente saudades de seu lar e o que mais ele precisa ao chegar ao desconhecido? Ser acolhido, sem tantas perguntas, poder falar e então ser ouvido com atenção e intencionalidade. Quem não se sente amado e amada ao ser ouvido e bem acolhido?

A escola precisa ser lugar hospitaleiro que receberá tantos estrangeiros de forma amorosa e calorosa e aos poucos ir construindo um lugar de diálogo, porque, conforme a dualidade apresentada por Jacques Derrida, ao invés de sermos hospitaleiros, podemos ser hostis: “a hospitalidade (*hospes*) que é hostil (*hostes*) ao outro, enfim, a *hospitalidade hostil* para com o outro” (SKLIAR, 2005, p. 29).

Outro ponto importante para pensarmos os processos de pontes e travessias da Arte-mediação para o Arte-mediador refletir é a respeito da velocidade. Acerca do tempo que vivemos, Cássio Hissa diz que o mundo é movido hoje pela velocidade:

Uma velocidade que nos faz ver apenas o futuro que sequer escolhemos. O passado é suprimido e, no presente, há pressa. Não há envolvimento. Há passagens – corredores –, mobilidades de várias naturezas e de trânsitos velozes que substituem esquinas de encontro, assim como praças de cumplicidades e convivências de todos os tipos. E não há tempo, é o que todos ainda dizem: não há tempo para nada (HISSA; TAVARES, 2011, p. 132).

Além de ser uma reflexão que cabe para a vida, podemos olhar dessa perspectiva para a educação. Lembro-me de estar muito preocupada com a velocidade que a aula fluía porque eu já havia feito um cronograma semestral e não podia “perder” nenhum dia, até porque precisava cumprir com prazos para a Mostra Cultural da escola em que trabalhava. E justamente acaba por acontecer o que Hissa diz, estamos preocupados com a velocidade com que as crianças aprendem, com o desenvolvimento e apreensão do conteúdo, e assim a sala de aula passa a se tornar um corredor, só de passagem. E mais uma vez caímos na homogeneização dos estudantes e focamos na realização das atividades, ou seja, o produto, que da perspectiva de muitos, é o que mostrará o resultado das aulas.

Falo isso com autoridade porque já me encontrei nesse lugar. Em 2018 eu tinha quatro turmas de pré-escola, cada sala com uma média de 15 crianças. Meu primeiro ano na escola e ouvi comentários como “A diretora não está satisfeita com seu trabalho, não está vendo o resultado”; “A Mostra Cultural é para você mostrar para que veio”. Bom, isso ficou em minha cabeça e lá fui eu atender à essas expectativas na tentativa de manter meu emprego.

Formada em Artes Cênicas e Dança eu precisava trabalhar com as Artes Visuais nas aulas e tinha que escolher artistas que iriam dar direção para meu trabalho, e então a saída foi escolher uma artista plástica local e também um artista cênico. Escolhi uma artista plástica que trabalha com a técnica de papietagem, minha primeira experiência com tal técnica. Aprendi para poder trabalhar e desenvolver com as crianças que tinham entre quatro e cinco anos, e eu decidi que cada criança faria seu próprio trabalho com a papietagem, que resultariam em um móbile, inspirado em uma das obras da artista que fora apresentada em sala. Ainda que considerando as singularidades das crianças na criação do móbile, eu estava preocupada demais com o tempo que, porque o que eu achei que ocuparia duas aulas, acabou sendo contemplado doze aulas.

Criei uma linha de produção, todos juntos para não perder tempo e mal podia oferecer suporte para uma criança, quanto mais ao final do bimestre avaliar o processo individual de cada criança. Esse foi um dos muitos momentos pelos quais passei quando me deparei que estava preocupada com o tempo e só passava pelas salas. Mas quando eu percebia, parava, respirava e começava de novo. Percebendo a loucura do ano de 2018, em 2019 decidi fazer menos para ser mais com as crianças, respeitando um pouco mais o tempo deles e também ao mesmo tempo o pedagógico, dando mais atenção para as crianças, propondo atividades em pequenos grupos e, assim, *envolvendo-me* mais.

Eu acabava por fazer o que Gonçalo M. Tavares comenta, estava mais preocupada com a questão quantitativa e de utilidade ao invés de trabalhar com a *afetividade* e *sociabilidade*. E acho que cabe também o que Skliar comenta de Derrida a respeito da *hospitalidade* e da *hostilidade*. Estava sendo hostil. E percebemos nessa experiência o que disse em um outro momento, vamos sendo expostos a situações no contexto escolar que acabam nos encurralando e nos fazendo entrar no ritmo homogeneizante, daí a tão necessária perseverança e reflexão, ou melhor, a descolonização.

Com a pressa perdemos a oportunidade de cultivar, de cativar.

Pois, ainda, há pressa, e não há tempo para *cultivar* coletivos. Perdemos, *em nós*, a ideia de coletivo. *Existo porque todos nós existimos*: tal registro não mais nos pertence, a nós, modernos. Não há tempo, nem sentido, para cultivar sociabilidades e sensibilidades. Não se sabe o que é sentir, assim como não se sabe o que é saber (TAVARES; HISSA, 2011, p. 137).

Às vezes a pressa do professor é para que a aula acabe. É pressa para sair correndo e ir para casa. Pressa para que os anos passem e ele possa se aposentar. Dessa forma, considerando todo o contexto em que um professor está envolvido, ele deixa de *ser*, *sentir* e

saber. São apenas dias após dias cumprindo regras, prazos e conteúdos, sem contato com outros professores – ou no máximo se juntar para reclamar – e muito menos contato com os estudantes.

Com a escolha do trabalho do Arte-mediador em minha pesquisa, quero provocar os olhares desses professores para a maneira como eles estão se posicionando em sala de aula, provocar o *ser*, *sentir* e *saber* artista-professor-pesquisador em cada um/uma. Estimular esses profissionais para estar o tempo todo atentos para sua prática em sala de aula, se está havendo o distanciamento, a preocupação só com a velocidade, a homogeneização. Olhar e perceber onde se encontram para então se proporem lugares e olhares *outros*. Lugar esse que considera os sujeitos das diferenças que são os estudantes, preocuparem-se mais com a qualidade do que com a quantidade, cultivando sociabilidades e sensibilidades.

Quantos estudantes mudaram sua história e caminho depois da aproximação e envolvimento do professor, que se colocou num lugar de mediador? Eu tenho alguns mediadores. Graças a um professor eu escolhi trabalhar com a dança, e com o mesmo me aconselhei para a escolha do curso superior, com quem trabalho e caminho há dezessete anos. Um professor na universidade decidiu se posicionar de forma diferente e assim me motivar a fazer o mestrado, já me aproximando do contexto da pós-graduação antes da minha entrada, sempre disponível, próximo, atento para minhas singularidades, que não são as mesmas das demais orientandas. Mas claro que este é um caminho de mão dupla. Eu decidi me disponibilizar para essa aproximação.

Mais um ponto para pensarmos é a respeito das dicotomias ainda presentes hoje, já tanto questionadas aqui, considerando a cultura moderno-ocidental a que estamos sujeitos. Esta é contra os saberes *outros*, como vão dizer Hissa e Tavares (2011, p. 141):

A cultura moderno-ocidental está alicerçada em dicotomias, todas impregnadas de falseamentos a atravessar o imaginário das sociedades. De alguma maneira, o conjunto de dicotomias revela o *modo bipartido* de se conceber o mundo da modernidade. O pensamento moderno é abissal. A ciência moderna por sua vez, instância pilar da modernidade, para que se edifique como a *voz primaz* [...], é expressão de um movimento contra todos os saberes: os do senso comum, artísticos, religiosos, indígenas, etc. Trata-se da *monocultura do saber e do rigor científicos*, como ainda nos fala Boaventura de Sousa Santos (HISSA; TAVARES, 2011, p. 141).

Daí então o professor não consegue considerar os saberes que os estudantes carregam, porque, como disse Hissa, essa cultura moderno-ocidental está impregnada na sociedade, nos mais diferentes discursos e lugares. Ou a dificuldade da academia em reconhecer uma

pesquisa científica que fale em primeira pessoa e que relate experiência do autor e da autora. Esse lugar é real e infelizmente um privilégio. E aí então entramos em dicotomias do que é ou não ciência, ou do que é ou não é arte. Quem diz o que é ou não é? Quem qualifica? Quem desqualifica? Somos cercados por essas e tantas outras dicotomias por todos os lados.

Cássio Hissa (2011, p. 141-142) vai recorrer ao que Boaventura de Sousa Santos fala a respeito da *ecologia de saberes*, que segundo ele pode ser compreendida como diálogos entre práticas e saberes, e “é concebida teoricamente a partir das possibilidades de exploração de *zonas de contato*, de *espaços de fronteira*, entre: os diversos campos do conhecimento científico; entre ciências, saberes não científicos e práticas; entre todos os saberes”.

Nós temos que saber que relações de poder circulam nessas construções que se dão de cima para baixo, de baixo para cima. Quem é que as constrói? Como são construídas? É esta a ideia que eu tenho vindo a aprofundar muito no meu trabalho: que o novo conhecimento não é um novo produto, é um novo processo. Assim, eu não posso postular que todos os procedimentos transdisciplinares ou ecológicos de saberes desenvolvem os mesmos processos e as mesmas relações de poder (SANTOS; HISSA, 2011, p. 22).

A proposta pedagógica da Arte-mediação e do Arte-mediador que venho desenvolvendo, não são produtos, mas são processos *outros* para pensar e fazer o ensino de Arte. Este é um processo e trabalho que são feitos fora da universidade, como minha primeira experiência com a mediação que foi fora da universidade, meu trabalho como Arte-mediadora no ensino básico é feito fora da universidade, e ainda assim, não deixo de ser pesquisadora, muito pelo contrário, em todo lugar *estou, sou e sinto* artista-professora-pesquisadora. Todo lugar e momento me são possíveis para a produção e reflexão e aí o que devo fazer é trazer todo esse trabalho realizado fora para dentro da universidade, para o meio acadêmico.

O que estou propondo na Arte-mediação de que as *experivivências* dos estudantes sejam consideradas no ensino de Arte, já estava presente na proposta de Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*.

O projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizados. [...] A construção dialógica do conhecimento constitui o que chama de investigação temática ou investigação do universo vocabular, a elaboração dos temas geradores, os temas existencialmente relevantes para o contexto em que os alfabetizados vivem e que constituem o ponto de partida do processo educacional (SANTOS, 2019, p. 357-358).

E sobre Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido podemos dizer mais, ir mais fundo com as palavras do próprio autor. A Pedagogia do Oprimido é “aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2011, p. 42).

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 2011, p. 23-24).

São esses saberes, práticas, vivências, experiências e conhecimentos que vão nos fazendo ser, saber e sentir Arte-mediador. Não nascemos sabendo, fazendo de primeira, não temos uma resposta e manual, mas vamos buscar, vamos construir nossas próprias *experiências* e caminhos.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p. 24).

Paulo Freire ao falar de formador está se referindo ao professor, a nós que estamos em permanente formação. Estamos formando, formando-nos e nos re-formando, aprendendo enquanto ensinamos e isso não é falatório de professor, pois hoje, com mais maturidade, percebo, nas entrelinhas, como sempre aprendo.

Paulo Freire (2011, p. 25) diz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. Ao trazer este estudante para perto, envolvendo-o, Eu o estímulo a ser curioso, despertando a “curiosidade epistemológica”, tendo em vista a desalienação e instigando a criticidade, exercendo sua capacidade de aprender criticamente. Mas isso implica ou exige

a presença dos educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...]. Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos (FREIRE, 2011, p. 28).

Temos aqui muita informação coerente e pertinente nestas linhas. Como gerar essa aprendizagem crítica dos estudantes? É preciso fazer mais do que o mesmo, ir além do que já fazemos, conhecemos, estamos acostumados, habituados e pior, acomodados a fazer. Um processo assim, dialógico, demanda envolvimento, criatividade, inquietação, é sair da nossa zona de conforto para passar por um processo que certamente será mais longo do que o que estamos acostumados a experienciar. Não podemos também dar este processo nas mãos dos estudantes e sair de cena, nós fazemos parte da “coreografia” que é o processo de ensino-aprendizagem-aprendendo de Arte. Não sabemos tudo e agora eles vão experienciar, pesquisar e aprender. Ambos, Arte-mediador e estudante, vão vivendo, experienciando juntos para que este processo de aprendizagem se torne real. Claramente um processo que contará com erros, desistências, fracassos como todo processo artístico. Mas, mais que isso, será um processo de ganhos, avanços, alegrias, descobertas, como em todo processo de e da vida;

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 31).

Como este processo é verdadeiro e intenso. Estou sempre nesse processo de inacabamento, me retroalimentando do meu fazer, pensar, pesquisar, questionar. Quando fiz o projeto na escola com a artista Antonia Hanemann eu não sabia fazer papietagem, técnica trabalhada por ela, mas busquei, perguntei e aprendi para realizar este trabalho com minhas crianças. Trabalho este que me rende produções, pesquisas, reflexões.

“Há mais de 30 anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo” (FREIRE, 2011, p. 31). Pelo amor de Deus! Há mais de trinta anos Paulo Freire vem dizendo isso e eu ainda ouço reclamações de não entendermos o motivo de aprender/conhecer tal conteúdo. Eu fui a adolescente que dizia “não sei para que estou aprendendo isso, nunca vou usar”. Mas é forte e de comum acordo com o que proponho com a Arte-mediação quando ele diz que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. E então ele vem com perguntas, eu diria, avassaladoras:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência e a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011, p. 32).

Eu pergunto: Por quê?

Paulo Freire é uma das maiores referências da educação brasileira e disse algo tão simples como isso e ainda estamos engatinhando neste caminho. Vejo que nós não queremos viver o processo. Nós professores temos dificuldades de viver o processo de nos descobrirmos professores, de viver o processo de aprender a desaprender para reaprender. Queremos dicas. Queremos cursos, falas, palestras, *coaches*, que nos deem uma fórmula pronta e que nos digam como dialogar com os estudantes, como comunicar, como estabelecer essa intimidade. Queremos entrar na internet e grupos de *whatsapp* para pegar planos de aula prontos. Não queremos viver o processo. Não queremos viver o processo de conhecer os estudantes, conhecer a turma, despertar conexão, escutar. Queremos fazer como nossos professores fizeram um dia há dez, vinte anos atrás: “abram os cadernos e livros na página trinta, leiam, depois copiem as perguntas no caderno e respondam”, enquanto ficamos sentados e depois só vistamos o caderno. (Fique claro, desde já, que pode ser que não seja para você, não estou generalizando).

Paulo Freire vai se remeter em sua pesquisa ao fazer “certo”. Aqui, em minha pesquisa, escolho me valer da palavra *outro*, inclusive considerando minha linha de pesquisa já tanto mencionada. Portanto prefiro pensar num fazer *outro*, pensar *outro*.

Pensar certo “[...] não é que fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo um pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensa certo [outro], não é transferindo, mas coparticipado (FREIRE, 2011, p. 38). Não há como ensinar num fazer solitário ou sem riscos. Exige desafio, o deságio a si, o desafio de se comunicar, o desafiar de quem se comunica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a ‘prática’ (FREIRE, 2011, p. 40).

“Assim, *aprender a desaprender para reaprender* é condição fundamental para perceber-se sujeito da diferença colonial. Um sujeito da diversalidade que não está impresso nos formatos modernos [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 67). Somos sujeitos da diversalidade. Os estudantes que encontrei nas escolas públicas, as crianças e adolescentes da instituição de acolhimento em que trabalho, são sujeitos da diversalidade, da exterioridade, da

diferença e tudo isso precisa ser levado em conta quando vou dar aula, quando olho para esses sujeitos preciso mediar essas *experivivências*, as minhas e as que desejo propor. Preciso considerar porque acredito que todos esses e essas são produtores de arte, de cultura e de conhecimentos, eles e elas também ocupam um lugar no mundo, um lugar de fala, ainda que a diferença colonial e a razão moderna digam o contrário. Mas quando Eu, enquanto Arte-mediadora, no *terceiro espaço*, me coloco num lugar de (re)verificação, lugar de reaprender, não quero

continuar apreendendo e reproduzindo aqueles padrões de arte, cultura, conhecimento, direito, democracia, entre outras coisas que foram forjados na colonização do planeta, que colonizou o corpo, a consciência e continuam reforçando e forçando passagem para manutenção em diferentes situações ainda hoje através de pedagogias como ciência de determinado conhecimento a ser aprendido e acumulado por transmissão (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 67-68).

Assim, a Arte-mediação como proposta pedagógica, como pedagogia da *diversalidade*, reconhece a diferença colonial, a maneira como o ensino de Arte, os conceitos de arte, cultura e conhecimento estão arraigados num discurso de poder e de saber, para reaprender e sugerir propostas *outras* para o ensino de Arte. Uma proposta pedagógica epistemológica contra-hegemônica, que não deseja apenas transmitir conhecimentos acumulados historicamente, mas como dito antes, considera-se uma pedagogia da diversidade que reconhece os estudantes e o Arte-mediador como sujeitos da diferença, também produtores de conhecimento, arte e cultura. E a Arte-mediação como pedagogia da diversidade precisa passar por esse processo de reconhecimento e (re)verificação do ensino de Arte por causa da diferença colonial.

O processo de construção da Arte-mediação como uma pedagogia da diversidade passa pelo reconhecimento da diferença colonial, pois o saber pedagógico, o ensino de Arte como ainda se encontra hoje, não dá conta de contemplar as diversidades e diferenças que os sujeitos envolvidos no ensino de Arte demandam, porque ainda é um processo hegemônico, padronizador, moderno. Mas vale ressaltar que a Arte-mediação não é uma fórmula, e muito menos que “salvará o mundo”, pois como mesmo propõe Bessa-Oliveira, ao se falar da diversidade, não se deseja

uma pedagogia como prática disciplinada, como método de ensinar e aprender unilateralmente, estou preferindo pensar nelas no plural (pedagogias), na pluriversidade, considerando que diversidade já traz no seu bojo de construção a multiplicidade de sujeitos, saberes, arte, cultura, conhecimentos, políticas,

democratizações, corpos e sensibilidades não reconhecidos pelos projetos moderno e pós-moderno (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 68).

“Logo, não estou edificando aqui uma ideia de pedagogia como prática de condução de conhecimentos, mais ou menos importantes comparativamente, que devem ser transmitidos pelo professor como sujeito único capaz dessa condução” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 69). Faço das palavras de Bessa-Oliveira as minhas acerca da mediação. Não quero com a Arte-mediação criar uma prática engessada, uma fórmula ou receita, não quero dizer qual conhecimento ou sujeito é importante. Por isso quis (re)verificar o conceito de mediação “cultural” e escolhi chamar de mediação artística, porque não quero dizer que os estudantes, alvo da mediação, não têm cultura e por isso precisam assistir a um espetáculo e que este trabalho e sua Companhia são os mais “importantes”. Não quero mais, com a Arte-mediação, que o professor, no ensino de Arte, ainda que inconscientemente, seja um detentor do conhecimento, ou mero transmissor de conteúdos “fechados”.

Penso numa pedagogia mais sensível no professor que vai mediar os conhecimentos que os estudantes trazem de casa, assim como os de sua formação e os conteúdos disciplinares, mas não de uma forma engessada, em que estes últimos são a verdade absoluta. Mas primeiramente aproximar o estudante, trazê-lo para perto, dizer que ele é protagonista da construção do ensino-aprendizagem ali, e quando feita essa aproximação, desenvolver, de maneira flexível, os conteúdos que precisam ser desenvolvidos, e vejo essa como uma possibilidade para atender os sujeitos da diferença, da exterioridade, atender as diversidades. E “as diversidades não podem ser contempladas por uma pedagogia exclusivista, baseada em saberes hegemônicos como única forma de compreender o que é corpo, por exemplo, daquele que não foi reconhecido como ser humano” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 69).

Mas o que é diversidade?

Diversidade é a questão que impõe à razão moderna a existência de saberes que disciplinaridade, que encapou até aqui as diferenças culturais, sequer lembrou-se de observar a existência de diferenças coloniais. Pois, também das extremidades do mundo ocidental, onde foram impostas as diferenças coloniais, fronteiras criadas pelo pensamento moderno, a linha do horizonte que parece distanciar os diferentes faz evidenciar uma gama de saberes em contato que apenas possibilidades *outras* de pedagogias em diálogo (conversa) poderiam compreender (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 69-70).

“Começo” por citar os saberes que eu venho produzindo, isso que você está lendo agora de uma menina-mulher de pouco mais de 1,50 de altura, moradora de um Estado do “Centro-Oeste” – que de centro só tem o nome –, em uma região vulnerável da cidade, e não-

branca. Eu que venho produzindo saberes a partir das minhas experiências. E uma artista-professora-pesquisadora, Arte-mediadora e produtora cultural, que em minhas atuações tenho trazido os saberes dos estudantes, das pessoas, crianças, adolescentes, adultos com quem tenho compartilhado, considerando os saberes que esses indivíduos carregam para a proposição de aulas e trocas. E somente pedagogias *outras* para atender minha pesquisa, meu trabalho, meu corpo e corpos outros das diferenças.

3.3 – Experimentando a Arte-mediação como uma refeição

Condizendo com o caminho de pesquisa e construção escolhidos para este trabalho, quero trazer algumas de minhas *experivivências* com a Arte-mediação e para isso farei o apontamento de alguns relatos dialogando também com proposições e provocações da crítica biográfica. Estes relatos se referem à execução do meu Projeto de Intervenção.

Para começar a contar estas *experivivências* gostaria de trazer a poética da escrita de Mirian Celeste Martins (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 50) acerca do ensino: “Na instituição chamada escola, ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem. A aula é uma celebração, um banquete¹⁹, uma confraternização amorosa, uma comunhão da inteligência”.

Antes de compartilhar minha *experivivência* com a Arte-mediação, gostaria de fazer alguns apontamentos e esclarecimentos acerca da crítica biográfica.

Carlos Skliar alega que Jacques Derrida

nos diria que todo texto é autobiográfico e que não se trata de passar da não-autobiografia a autobiografia, senão que sempre se está, sempre se é, sempre se escreve, na autobiografia. O que muda, o que nela se transforma, é o tom, é o regime. Do que se trata é o que se faz com a herança, o que se fazer com a herança, o que se fazer com a própria herança, do que entendemos que é a nossa própria herança (SKLIAR, 2005, p. 12).

¹⁹ A mestranda Ana Carolina dos Santos Pereira do PROFEDUC desenvolveu uma pesquisa cujo título é “SABERES CULTURAIS NO ENSINO DA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE: Educação, Arte e Gastronomia”, considerando a gastronomia também como produtora de conhecimento através do ensino de Arte, o que também dialoga com a proposta de Mirian Celeste Martins, ao fazer alusão do ensino de Arte como uma refeição.

Enquanto escrevo sobre minhas *experivivências*, estou escrevendo minha biografia, toda essa escrita faz parte de minha memória, de minha herança. Desde o momento em que aprendi a escrever, as minhas leituras durante o passar dos anos, as minhas práticas artísticas, minhas práticas como professora, meus fracassos, as pessoas que passaram por minha vida, os lugares por onde passei e os momentos em que vivi. Tudo isso e um pouco mais estão aqui, em tudo que você já leu da minha “obra”, do meu trabalho, é a minha história. Estou falando da minha história, minha herança, minhas *experivivências*, do meu corpo, e não estou falando de nós, não é um lugar de fala da terceira pessoa, mas do meu bios, eu enquanto sujeita *biogeográfica*.

Até o próprio Derrida passou pelo processo de desconstrução, ele tem textos no início que não eram escritos em primeira pessoa porque ele seguia uma tradição acadêmica rigorosa: “aquela tradição que deixa de lado o autor, a autoria, aquela tradição que não deixa assinar com a própria assinatura” (SKLIAR, 2005, p. 12). Mas ainda assim ele desobedeceu epistemicamente, aprendeu e desaprendeu para reaprender (MIGNOLO) para nos deixar essa herança em defesa, de como vimos anteriormente, de que todo trabalho é uma autobiografia, ainda que não seja um livro de biografia especificamente ou a pintura de um autorretrato.

O vivido é sempre vivido por nós mesmos, e faz parte de seu significado que pertença à unidade desse “nós mesmos” [...]. A reflexão autobiográfica ou biográfica na qual se determina seu conteúdo significativo fica fundida no conjunto do movimento total que ela acompanha sem interrupção (ARFUCH, 2010, p. 38).

Essa vivência e movimento estão relacionados com o todo, ou seja, com a vida em sua totalidade. Trago aqui, o que tanto já mencionei, minhas *experivivências*, porque elas vão compor minha escrita, minha produção enquanto artista-professora-pesquisadora. É vivendo, é fazendo que tenho matéria para produzir, sendo, sabendo e sentindo para falar com autoridade do assunto que desejo. Todo o movimento da vida vai compor quem sou, não faço um recorte do momento em que “estou” pesquisadora para produzir, como se fosse uma “cena” da minha vida, e depois volto para o personagem dos meus afazeres como se aquilo não interferisse em nada no meu corpo. Como disse Bessa-Oliveira muitas vezes em sala de aula, é humanamente impossível.

Da mesma forma posso dizer como o momento pandêmico em que me encontro há um ano e dois meses tem afetado diretamente o meu fazer pesquisadora. Impossível dizer que minha mente, corpo, espírito estão da mesma forma como quando comecei a escrever este

trabalho. Gostaria, mas a produção não tem funcionado assim porque todo o caos em que estamos tem me afetado, trazendo dias produtivos, dias não tão produtivos.

Leonor Arfuch vai trazer as genealogias da biografia, um apanhado histórico de quando e onde começaram e quais eram as primeiras biografias.

Num leque heterogêneo, sem umbrais muito nítidos, coexistem as memórias clássicas de personagens públicos centradas em seu caráter de protagonistas em acontecimentos de importância com memórias nas quais começa a despontar a própria personalidade, com os livros de razão (livres de *raison*), obstinados cadernos de contas ou registros sobre a vida cotidiana, com os diários íntimos confessionais, que não só registram acontecimentos da fé ou da comunidade, mas começam a dar conta do mundo afetivo de seus autores (ARFUCH, 2010, p. 40-41).

Arfuch traz muitos exemplos e memórias como estas a exemplo também de “As Confissões de Rousseau” que atravessou o limite entre público e privado ao falar diretamente de si e diretamente ao público.

O espaço biográfico assim entendido – confluência de múltiplas formas, gêneros e horizontes de expectativa – supõe um interessante campo de indagação. Permite a consideração das especificidades respectivas sem perder de vista sua dimensão relacional, sua interatividade temática e pragmática, seus usos nas diferentes esferas da comunicação e da ação (ARFUCH, 2010, p. 58-59).

O espaço biográfico vai me permitir este movimento de ir e vir entre meus fazeres, meu ser, saber e sentir. Falar deste espaço é uma escolha epistemológica.

“A multiplicidade das formas que integram o espaço biográfico oferece um traço comum: elas contam de diferentes modos, um[a] história ou experiência de vida” (ARFUCH, 2010, p. 111). Então vamos falar e passar por *narratividas*, da “vida como narração”.

Relação de não coincidência, distância irreduzível que vai do relato ao acontecimento vivencial, mas, simultaneamente, uma comprovação radical e, num certo sentido, paradoxal: o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo. Falar do relato, então, dessa perspectiva, não remete apenas a uma disposição de acontecimentos – históricos ou ficcionais – numa ordem sequencial, a uma exercitação mimética daquilo que constituiria primariamente o registro da ação humana, com suas lógicas, personagens, tensões e alternativas, mas à forma por excelência de estruturação da vida e, conseqüentemente, da identidade à hipótese de que existe entre a atividade de contar uma história e o caráter temporal da experiência humana, uma correlação que não é puramente accidental, mas que apresenta uma forma de necessidade “transcultural” (ARFUCH, 2010, p. 112).

Essas relações entre o que escrevemos e vivemos podem estar cada vez mais próximas, ao tempo que vai se articulando com o “rigor científico”. É vida que produz

conhecimento, arte e cultura, não somente pautados no rigor que quer acreditar na possibilidade de um sujeito estar longe de seu objeto. Não me imagino fazendo isso. Quanto mais estou envolvida naquilo que venho relatando, escrevendo, pesquisando, mais tesão, paixão, profundidade e seriedade levo em conta neste fazer.

Esse tempo – terceiro tempo –, configurado no relato, em virtude da qualidade mediadora da trama, que opera a partir de uma pré-compreensão do mundo, estabelecendo uma relação dialética entre pressuposição e transformação, entre a prefiguração dos aspectos temporais no campo prático e a refiguração dos aspectos temporais no campo prático e a refiguração de nossa experiência pelo tempo construído do relato (ARFUCH, 2010, p. 114-115).

Nem preciso dizer o que me conecta aqui à Arfuch. Terceiro tempo, terceiro espaço, terceira margem. A narração, o relato têm uma temporalidade *outra*, é um “entrecruzamento da história e da ficção” (ARFUCH, 2010, p. 115).

[...] é justamente por meio do processo narrativo que os seres humanos se imaginam a si mesmos – também enquanto leitores, receptores, como sujeitos de uma biografia, cultivada amorosamente através de certas “artes da memória”. Mas essa biografia nunca será unipessoal [...], envolverá necessariamente a relação do sujeito com o seu contexto imediato, aquele que permite se situar no (auto) reconhecimento: família, a linhagem, a cultura, a nacionalidade (ARFUCH, 2010, p. 140-141).

Aqui temos duas questões importantes. A primeira que quero ressaltar é quando a autora fala da “identificação”, quando o leitor se vê, se imagina no que está lendo. Como, por exemplo, uma professora lendo os relatos aqui narrados de minhas *experivivências* pedagógicas podendo se identificar, acessar na memória momentos parecidos que pode ter experienciado. Ou quando falo de corpo, todos somos corpo, de alguma forma alguém poderá se identificar e assim refletir sobre a sua história. Acredito que o mundo está cansado de discursos carregados de teoria e vazios de prática, de memória, de vivência. Cansados do “faça o que eu falo e não o que eu faço”. Pessoas querem contato com pessoas, pessoas reais, que de alguma forma se tornam vulneráveis ao se expor.

O segundo para onde quero chamar a atenção é o lugar “unipessoal” que a biografia não consegue ocupar. Humanamente impossível seria compartilhar tudo que venho compartilhando aqui na ilusão de que meu contexto não irá fazer parte. Minha herança e história estão envolvidos em cada palavra aqui escrita. Ou seja, não é sobre a Kelly, mas sobre tudo e todos que me atravessaram e me atravessam, que se instauram e se perdem, que me modificam continuamente.

“Os usos científicos considerados em sentido amplo ‘biográficos’ excedem já a tradicional demarcação de um ‘método e mesmo de um ‘enfoque’, para se articularem, no espaço que viemos delineando, a outras formas narrativas num constante processo de hibridação” (ARFUCH, 2010, p. 240-241). Podemos (eu e o orientador aqui envolvido) associar diretamente essa fala de Arfuch com o “contra método” aqui trabalhado, considerando a pesquisa por uma ótica de pesquisa de pensamento descolonial.

Se o surgimento dos gêneros autobiográficos tradicionais foi visto como um “fenômeno de civilização”, a ampliação do espaço biográfico contemporâneo, da qual participam as formas que nos ocupam, poderia aspirar certamente ao mesmo estatuto, sob a aceleração incessante ao mesmo estatuto, sob a aceleração incessante das tecnologias da comunicação (ARFUCH, 2010, p. 242).

Está tudo em constante movimento, como disse Arfuch há uma incessante aceleração das tecnologias, inclusive nas formas de comunicação. Quando não atendemos ao padrão moderno de pesquisa falando somente em terceira pessoa, introdução, objeto, análise dos resultados, metodologia, conclusão, corremos o risco de receber uma resposta parecida com a que recebi: “A autora fala sempre em uma pesquisa e experiências que ela desenvolveu no seu TCC. Mas a autora esqueceu de colocar os dados concretos de sua pesquisa e experiências no artigo. Os temas são divagação gerais e nunca um olhar foco”. Talvez essa diretora-chefe (não, não era uma parecerista) esperasse que eu dissesse que no TCC descobri que $A+B=C$ e que por isso naquele artigo eu chegara à conclusão de que $C+D=E$. Mas não eram esses resultados “concretos” que ela encontraria em meu trabalho que estava o tempo todo falando da minha prática docente, dialogando com referenciais, dados expostos do início ao fim do trabalho. Mas tudo bem. Entendo que a qualificação Capes A1 talvez ainda esteja se adaptando à essa aceleração das tecnologias de comunicação. Mas certamente alguns corpos vão morrer sem darem conta de se adaptar.

Assumir hoje o desafio de trabalhar com relatos de vida pressupõe essa herança: a linguagem não mais como matéria inerte, na qual o pesquisador buscaria aqueles “conteúdos” afins à sua hipótese ou ao seu próprio interesse, para sublinhar, colocar entre aspas, citar, glosar, quantificar, colocar em grades, mas, pelo contrário, como um autoconhecimento de palavra que convoca uma complexidade dialógica e existencial (ARFUCH, 2010, p. 258).

A crítica biográfica é uma das diversas abordagens contemporâneas que acabaram por enfraquecer os territórios e limites disciplinares, aqueles postos pela modernidade/colonialidade, como já discutido anteriormente, que ditam os *modus* de

pesquisar, de ser, de sentir e de saber a partir de um padrão hegemônico. Essas abordagens *outras*, como a crítica biográfica, “provocam o questionamento dos lugares produtores de saber, assim como dos conceitos operatórios responsáveis pela produção de paradigmas e de metodologias críticas” (SOUZA, 2002, p. 111).

“Os estudos de crítica biográfica, ou melhor, os estudos de biografias, no Brasil, datam de alguns anos, levando-se em consideração a ‘redação biográfica’ mais tradicional, ou o que poderíamos chamar de levantamentos histórico-biográficos” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 59). E quando o autor se refere a tradicionais está falando dos estudos biográficos que dissertaram sobre determinados indivíduos e suas vidas.

Sobre a biografia, os estudos e realizações biográficas eram, antes de 1970, redação de obras escritas, assim como retratos de família, produções que elevavam o “autor” como sujeito para ser biografado. Vale ressaltar que eram necessários esses documentos para comprovar a relação daquele sujeito e sua condição social. Esse sujeito era biografado em retratos de parede preto e branco (inclusive minha tia, irmã da minha mãe, tem um quadro destes emoldurado e pendurado na sala, onde estão biografados meu avô, minha avó e meu segundo tio mais velho, pois o primogênito havia falecido).

Mas a crítica biográfica cultural de 1970 até o século XXI no Brasil passa a propor olhares *outras* para o que já havia sido feito e passa a enxergar e a ler o que nunca havia sido lido. Ela, a crítica biográfica cultural, “passa a valer-se de recortes e colagens, conversas nos bastidores, relações de toda ordem que ocorreram às escondidas, além das “**aproximações**” desveladas pelas produções artístico-culturais, para falar também daquele sujeito autor da obra” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 63, grifo meu).

Muito rapidamente a palavra “aproximações” se conecta em meu corpo (em todos os sentidos) com tudo aquilo que venho construindo e propondo. Aproximações entre professor, estudante, conteúdos e contexto escolar (Arte-mediação); aproximações entre os conhecimentos da/o professor/a, das/os estudantes e os historicamente acumulados (Arte-mediador); aproximações entre produção artística, artista e espectador (mediação artística); aproximações entre a pesquisa e minha prática. Na crítica biográfica é provocado o “exercício de ficcionalização da crítica, no qual o próprio sujeito teórico se inscreve como ator no discurso e personagem de uma narrativa em construção” (SOUZA, 2002, p. 111).

Edgar Cézar Nolasco (2010, p. 35) é mais minucioso ao dizer que “A maior quebra de paradigma da crítica biográfica nessa virada de século foi a inserção da figura do intelectual no ensaio crítico, a presença mesma de sua *persona*, a ponto de poder-se propor a réplica *existo, logo penso* ao cogito cartesiano”.

Dito isso, aproximo, construo pontes e proponho travessias entre minha prática como Arte-mediadora e a construção de uma narrativa, que é aqui a minha pesquisa, ao trazer experiências e propostas realizadas em sala de aula. “A crítica biográfica, por sua natureza compósita, englobando a relação complexa entre obra e autor, possibilita a interpretação da literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos, por meio da construção de pontes metafóricas entre fato e ficção” (SOUZA, 2002, p. 111).

Podemos falar da crítica biográfica então quando proponho produções de saberes *outros* para minhas crianças, saberes não considerados “disciplinares”, estimando a participação das crianças para essa produção de saberes, assim como a minha inserção na construção dessa narrativa e pesquisa. Para elucidar essas afirmações compartilho a seguir a escolha de propor uma aula diferente da que já estava prevista em meu planejamento ao escutar e perceber as inquietações das crianças em alguns encontros. “O campo do *bios*, ou melhor, da crítica biográfica, é regido por um saber biográfico resultante da inter-relação entre vida, obra e cultura, tanto do sujeito analisando (escritor, artista, intelectual) quanto do analista (crítico, intelectual)” (NOLASCO, 2010, p. 36), e aqui, insiro como sujeitos a Arte-mediadora (eu) e as/os estudantes, ambos participantes e produtores de conhecimento.

3.3.1 – Ser, saber e sentir a Arte-mediação: experivivências em sala de aula

Estava com uma questão me incomodando há algum tempo em sala de aula, como disse antes, num Grupo 04²⁰ da Educação Infantil de uma Escola Municipal da Educação Infantil. Para realizar uma atividade de autorretrato²¹ levei uma caixa com um espelho dentro e disse para as crianças que ali tinha uma pessoa muito importante e muito especial, que eu iria mostrar para eles, um de cada vez. Depois de mostrar para todas as crianças, deixei o espelho na parede à disposição para que as crianças se olhassem para a realização de um registro gráfico-plástico de seu autorretrato. Uma das crianças daquela turma olhou muito

²⁰ Com a mudança da BNCC os nomes utilizados para organização da Educação Infantil foram alterados, de Creche e Pré-Escolar para Grupos, estes estabelecidos por números de acordo com a divisão de idades. O Pré-Escolar I hoje é chamado de Grupo 04.

²¹ O autorretrato é uma atividade que está sendo utilizada para realização de uma linha do tempo como instrumento de avaliação a ser apresentada para a escola e entregue para os pais. Para essa atividade avaliativa as crianças realizam um registro gráfico-plástico em todos os bimestres que serão reunidos para, ao final do ano letivo, demonstrar o desenvolvimento de determinada atividade.

rapidamente para a caixa, não acessou o espelho enquanto desenhava e quase não representou no desenho seus traços.

Com o passar do tempo, ela começou a apresentar outros sinais que demonstravam uma percepção negativa a respeito de sua imagem. Para realização da segunda atividade de autorretrato, tirei fotos das crianças, imprimir e coleí metade da foto numa folha A4 onde eles realizariam o desenho da outra metade da imagem. Aquela mesma criança não quis tirar foto, não queria se levantar, muito menos se olhar no espelho, então tirei a foto de onde ela estava sentada e mostrei a imagem a ela. No mesmo instante ela disse “Apaga isso, apaga isso logo!” Bastante irritada. Aquilo começou a me incomodar cada vez mais porque uma criança que antes brincava, colocava fantasias, fazia poses para fotos, era extremamente carinhosa, passara a se sentar isolada, estava sempre irritada, alegando estar brava, falando baixo e sem muitos contatos até mesmo com a professora.

Perrenoud nos faz refletir sobre o papel do educador no espaço da mediação entre o objeto de conhecimento e o aprendiz. É preciso ter em vista este aprendiz dentro do quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho para elaborar situações em que a aprendizagem e o ensino possam de fato acontecer, possam ser avaliados e refletidos. Não bastam informações acabadas sobre o conteúdo da matéria, pois o processo de ensino/aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes puderem estabelecer pontes para a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 53).

Mirian Celeste parafraseando Perrenoud entra em concordância com a proposta da Arte-mediação que por meio do Arte-mediador, considera os conteúdos trazidos pelos estudantes. Ou seja, o Arte-mediador é essa figura da ponte, do terceiro espaço, que promove travessias para ambos os lados que a ponte conecta. Não se trata de uma ponte de mão única, mas uma via de mão dupla, é possível ir e vir atravessar e ser atravessado. Realizar a travessia junto, ser afetado pelo processo de travessia.

A própria autora Mirian Celeste Martins fala desse lugar do professor que também está num processo de ensino-aprendizagem. Daí a ideia da construção artesanal do conhecimento entre estudantes e professores. E aqui por artesanal não entendo pela produção de peças originais e únicas, mas do acompanhamento de todo o processo de criação por seus artistas criadores, professores (Arte-mediadores) e estudantes, em uma celebração do conhecimento (MARTINS, 2008).

Percebida a problemática em sala de aula com aquela criança, que estava com uma perspectiva negativa a sua imagem por ser negra, fui buscar ajuda. Conversei com a

coordenação, com a professora regente de sala e professoras anteriores que relataram a recorrência da situação, assim como conversei com colegas do Mestrado e acessei materiais disponibilizados pelas professoras Bartolina Catanante e professora Léia Teixeira na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais no PROFEDUC. Os materiais me deram fundamento e referências para discussão e abordagem em sala de aula considerando a temática do problema.

Ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos ou visitantes, alimentando-se também. Mas o que eles desejam comer? O que esperam desta nutrição? Como fazer com que o prato do conhecimento nem sempre saboroso ao primeiro olhar, seja metabolizado com o que já sabem? Por que oferecer determinado alimento? (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 50-51).

Para escolher a refeição no processo de Arte-medição é preciso que o Arte-mediador considere o que os estudantes desejam comer? Do que estão com fome? De quais nutrientes estão precisando? É preciso fazer essas perguntas e estar atento ao que os estudantes estão pedindo como refeição. Ao considerar os saberes dos estudantes, ao escutá-los e aceitar que eles são produtores de arte, de cultura e de conhecimento, carregados de *experivivências* é que o Arte-mediador pode pensar a escolha da refeição. E mesa é lugar de comunhão, não é uma só pessoa quem fala, é lugar de partilha. E isso foi feito para realização da atividade em sala de aula aqui descrita e registrada.

A partir da problemática comecei a pensar e escrever o projeto para o segundo semestre a ser aplicado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em que trabalho como professora de Arte. Anteriormente às questões que surgiram eu já havia definido que trabalharia com os artistas da Cia Dançurbana²², e mais especificamente com o espetáculo “K-zuu” do Projeto Era uma Vez, contemplado pelo Fundo Municipal de Investimentos Culturais (FMIC) da Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande (SECTUR), Mato Grosso do Sul, que seria apresentado na escola em Agosto.

Importante ressaltar aqui que o caminho que escolhi e escolho em meu trabalho como professora-artista-pesquisadora é o da Arte-mediação aqui apresentada e desenvolvida. Levo para os projetos que precisam ser desenvolvidos na EMEI artistas locais, ou seja, artistas de

²² Companhia profissional de dança de Campo Grande/MS que surgiu em 2002 e hoje atua no cenário profissional da dança de MS, desenvolvendo espetáculos, circulações, eventos e aulas de dança. Já participou de circulações como SESC Amazônia de Artes e Palco Giratório.

Campo Grande/MS, lócus em que nos encontramos, entendendo a importância das crianças terem acesso ao que é produzido aqui, que é produzido de perto, entendendo que se valoriza mais o europeu e o norte-americano, ou seja, o do outro. Inclusive tendo em vista que os conteúdos trabalhados posteriormente levaram mais em conta trabalhos e artistas internacionais, alguns já mortos, poucos brasileiros e raramente artistas locais. Ao local me refiro ao *lócus* em que o sujeito se encontra, como a noção de local apresentada por Edgar Nolasco (2010, p. 66): “Aqui o local é sempre ‘regionalista’, ou seja, próprio dele mesmo. Não é por acaso que é desse lugar que a criatura começa a falar, a engatinhar-se por dentro de seu território (casa)”, nesse caso, Campo Grande/MS.

No processo do meu trabalho docente com a Arte-mediação, a partir de um artista local escolhido, entro em contato com ele para conhecer e falar sobre seu trabalho e principalmente para verificar a possibilidade de uma visita na escola. A visita na escola é um caminho para desmistificar a ideia também de um *imaginário social* de que os artistas estão longe ou são intocáveis, e para promover uma experiência para que as crianças passem a construir um olhar diferente ao já posto. Nesse trabalho com a Arte-mediação promovendo aproximações das crianças com artistas e suas produções locais, dou também preferência e ênfase para que as crianças tenham experiências com artistas de outras linguagens da Arte que não somente com as Artes Plásticas, mas como as Artes Cênicas, reconhecendo-as como linguagem no ensino aprendizagem em Arte e como linguagem produtora de conhecimento.

Depois de escolher o artista, conheço um pouco sobre o seu trabalho, sua história e seus processos de criação para pensar, a partir disso, propostas de experiências para as aulas de Arte. A partir de uma temática próxima à realidade dos estudantes, aqui no caso das crianças, converso com as crianças sobre o artista, conhecemos algumas obras, passamos por algumas experiências para que as crianças possam passar também por processos de criação, assim como os artistas trabalham, considerando suas singularidades e as especificidades da faixa etária. Conhecido o artista, seus trabalhos, passado por processos de criação artísticos, aprendendo um pouco mais sobre a temática trabalhada, as crianças têm a oportunidade de se aproximarem também dos artistas, que fazem uma visita à escola.

Conheci o espetáculo “K-zuu” e o vi como uma potente possibilidade para a Arte-mediação nas minhas aulas na escola. Sempre que aprecio espetáculos de teatro e dança, meu olhar é direcionado a perceber quais procedimentos presentes ali que eu poderia usar para a criação de abordagens epistemológicas e pedagógicas para a mediação artística e levar à escola, aos estudantes, seja como professora em sala de aula ou como parceira da Cia, realizando oficinas de mediação artísticas de seus trabalhos e projetos. Apreciei o espetáculo e

fiz minhas anotações que depois foram tomando forma em conversas com a coordenadora pedagógica da EMEI em que trabalho, e que posteriormente se tornou o projeto de trabalho do segundo semestre.

Gostaria de em um curto espaço dizer o quão foi importante o contato direto e estreito que tive com a coordenadora pedagógica. A aproximação com ela me direcionou nos trabalhos enquanto docente no primeiro ano na escola, assim como me incentivou durante a escolha e todo processo seletivo do Mestrado até posterior situação à aprovação, comemorando e colocando minhas aulas da escola nos dias em que eu não teria aulas no Mestrado. Além disso, podemos sempre compartilhar nossas experiências, saberes e olhares, num respeito e aprendizagem mútuos, e ela sempre se mostrando, naquilo que lhe era possível, aberta e flexível para as minhas propostas de aula, assim como também compreendendo minhas demandas do Mestrado.

Dito isso, em conversas com ela e com outros colegas, meus turbilhões de ideias começaram a tomar forma e comecei a visualizar meu projeto. Ele partiria da metamorfose da borboleta (inspirado no espetáculo “K-zuu”) que era uma temática acessível a eles, inclusive por termos sempre borboletas passeando pela escola, o que seria diferente se eu escolhesse trabalhar com um animal de outro continente, o que também seria um processo de aprendizado, mas que se torna um pouco mais distante, o que não era a proposta deste trabalho. Falar sobre o tema gerou muita curiosidade nas crianças que estavam dispostas a descobrir mais e a vivenciar as experiências ali propostas.

E todo esse projeto foi tomando forma considerando o que aquelas crianças traziam, situações, sintomas, necessidades que eu enxergava/escutava daquelas crianças, atenta para quais nutrientes elas estavam precisando, que é o papel do Arte-mediador. Célia Cristina Rodrigues de Donato (in MARTINS, 2014, p. 83-84) diz que “como educadores mediadores [Arte-mediadores] é imprescindível refletir e investigar sobre o repertório cultural dos alunos mediados, conhecer tal universo para abrir caminhos para outros mundos e experiências em arte e cultura”.

Depois de passar pelos processos da Metamorfose da Borboleta, em experiências corporais, plásticas, sonoras, levei para as crianças a história de “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, que conta a história de “um reino colorido e cheio de flores, onde as coisas são separadas pelas cores. Tudo muito lindo para cheirar e ver, mas quem mora ali nem pode se

conhecer! Será que a cor das asas de Romeu e Julieta vai mesmo separar essas crianças-borboletas?”²³.

A partir da história de início aos trabalhos acerca da diversidade, ainda com a metamorfose da borboleta permeando o projeto, trazendo para as crianças a temática étnico-racial de forma lúdica e não impositiva, mas apresentando para as crianças referências *outras* acerca da identidade, com fotografias das *gentes* da cidade, mostrando a diversidade de pessoas que existem, assim como as borboletas da história que eram divididas pelas cores, mas que depois se misturaram. Com isso desejei promover com a arte e a cultura experiências para que as crianças construíssem imagens positivas a respeito de si, tivessem elas traços físicos de indígenas, afro-brasileiros, europeus ou nenhum desses, e que assim também construíssem imagens positivas e de respeito acerca dos *outros*.

O ensino aprendizagem está se dando a partir de experiências principalmente com a Dança, mas também com experiências de Artes Plásticas. Esta última linguagem é fortemente presente no ensino de Arte tendo em vista a mostra de resultados do processo, e também como já fora desenvolvido no decorrer desse trabalho acerca da construção do ensino de Arte até os dias de hoje, pois o trabalho realizado no semestre precisa estar exposto na Mostra Cultural, evento já previsto no calendário da Escola. Além disso, o projeto prevê o trabalho que passa por experiências com a Música por meio do uso dos instrumentos do espetáculo para propor movimentos e fazer parte da composição cênica, assim como prevê a Contação de Histórias.

Vejamos que minha formação é em Artes Cênicas e Dança, e o currículo do Curso não contava com disciplinas de Música, e somente duas disciplinas que contemplavam as Artes Plásticas/Visuais que foram História da Arte e Artes Visuais. O currículo da Educação Infantil, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está disposto em “Campos de Experiência”, e a escola entende que o ensino de Arte se faz presente diretamente no campo “Traços, Sons, Cores e Formas” e que contempla o ensino das Artes Visuais e da Música. Mas percebo que a Arte está presente em diversos outros campos, principalmente ao olhar para a BNCC a partir da minha formação que não é nem em Artes Visuais, nem em Música. Encontro-me quando o documento se refere ao teatro, ao faz-de-conta, expressão com o uso do corpo, dança, jogos teatrais, que são objetivos presentes em outros “Campos de Experiência” da BNCC da Educação Infantil. Mesmo assim me disponho a passar por outras

²³ Sinopse do livro disponível no site da autora. Disponível em <<http://www.ruthrocha.com.br/livro/romeu-e-julieta>> Acesso em 01/09/2019.

linguagens da Arte e outros lugares de saberes na intenção de proporcionar às crianças experiências *outras* de aprendizagem.

E por falar em experiências *outras*, volto-me à atividade que me moveu a escrever. No desenvolvimento do projeto da Metamorfose da Borboleta, estávamos na fase da lagarta, uma semana depois de termos apreciado o espetáculo. Aliás, antes do espetáculo as intérpretes-criadoras propuseram uma oficina muito próxima à prática da mediação artística, trazendo para as crianças elementos e procedimentos utilizados no espetáculo (figura 5). Arrisco-me a dizer que fizeram as escolhas por atravessamentos que foram se dando em nossas histórias e minhas experiências com a mediação em dança desde 2015, que se efetivaram com a Cia Dançurbana, que via também o potencial da mediação e que até hoje a usa na maioria de seus projetos que contam com circulações em escolas. Além das meninas estarem presentes em várias oficinas que ministrei, tivemos várias conversas acerca do assunto, assim como com outros intérpretes da Cia (foi numa dessas conversas que um amigo disse que eu precisava pesquisar e falar sobre mediação). Como em “Conversações entre Arte e Ciência” de Cassio V. Hissa (2011), as conversas com esses artistas e professores geraram saberes *outras*.



Figura 5: Registro da Oficina com as Intérpretes-criadoras da Cia Dançurbana

Foto: Reginaldo Borges²⁴

Depois de terem passado pela experiência do *fazer*, segundo Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, quando as crianças produziram registros gráfico-plásticos, conheceram músicas que tratavam do tema e fizeram a oficina, as crianças *apreciaram* o espetáculo (figura 6). Já havíamos também *contextualizado*, tanto sobre o tema bem como sobre a Cia

²⁴ As imagens terão os rostos evidenciados apenas no trabalho, não serão divulgadas.

Dançurbana. *Apreciamos* alguns vídeos e imagens sobre a metamorfose da borboleta e voltamos para o *contextualizar* depois de terem *apreciado* o espetáculo para conversar sobre a experiência, entendendo que a Abordagem Triangular não atende a uma ordem específica de como deve se dar, mas está disponível para ser utilizada da forma que melhor atenda às demandas do professor e da turma. Ou seja, as aulas não são pensadas de forma que atenda a uma “ordem” pré-estabelecida de como deve se dar o fazer, apreciar e contextualizar de uma maneira dicotômica, mas sim de forma fluida, valendo-se da Abordagem mas não como um método limitador. A Abordagem Triangular existe para atender às demandas da aula, e não o contrário.



Figura 6: Registro da apresentação do espetáculo “K-zuu”

Foto: Reginaldo Borges

Era visível durante a apreciação o reflexo do trabalho da Arte-mediação na reação das crianças que eram das minhas turmas. Eles iam construindo sentidos expondo em voz alta, falando o que estava acontecendo, como “A borboleta está saindo do casulo”, quando não corrigindo as crianças ao redor que diziam que era “minhoca” ao invés de lagarta. As crianças tinham entrado naquele universo imaginário, elas estavam fazendo parte de uma produção artística. Alguns estavam interessados na textura do tapete “fofinho”, outros de boca aberta e olhos fitados nos instrumentos, outros sorrindo e olhando para as intérpretes que dançavam, contavam histórias e encantavam.

Voltamos para o contextualizar quando sentamos para conversar sobre a apreciação. Quantos comentários. Até os nomes das intérpretes, que eu havia falado e mostrado no cartaz antes da oficina e da apresentação, eles se lembraram. Lembraram-se de detalhes como as folhas que estavam costuradas nas almofadas disponíveis para eles se sentarem.

A apresentação daquele espetáculo poderia ter sido somente uma apresentação, como um espetáculo de teatro que fora apresentado no ano anterior ali na escola, mas sem nenhum tipo de intervenção prévia ao espetáculo, não desejo de jeito nenhum desmerecer, pois foi uma oportunidade para aquelas crianças e adultos que às vezes nunca haviam visto um espetáculo. No caso do espetáculo “K-zuu” eu poderia ter feito o mesmo, apenas retirado as crianças da sala para apreciarem ao espetáculo, depois voltaríamos para a sala e daríamos continuidade ao trabalho que estava sendo realizado, que poderia não ter relação nenhuma com o que havia sido apresentado. Isso acontecia com muita frequência (talvez até hoje), aconteceu comigo quando fui a um museu da cidade, em que fomos e voltamos sem interferência nenhuma, mas era uma oportunidade de sair da escola para nós. Quantas vezes levamos estudantes a museus que estão tratando de temas que nada dialogam com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Se nada tivesse sido feito previamente à apreciação do espetáculo, as crianças teriam a oportunidade de apreciar o espetáculo, teriam o acesso físico, mas não garantia a oportunidade do acesso linguístico e a oportunidade de conversar sobre o que apreciaram ou aprenderam sobre o assunto que poderia lhes interessar. As crianças talvez não tivessem reagido com tanta naturalidade e interesse enquanto apreciavam o espetáculo e começavam a ver processos que tinham aprendido e vivenciado em sala de aula.

Durante nossa conversa sobre o espetáculo que assistiram, as crianças disseram muitas coisas. O comentário de uma delas chamou muito minha atenção. Essa criança era aquela que não se olhava no espelho, uma menina negra. As três intérpretes-criadoras do espetáculo, integrantes da Cia Dançurbana (Ariane Nogueira, Maura Menezes e Rose Mendonça) eram negras. Essa menina, que estava sentada ao meu lado no círculo, disse bem baixinho que o que mais tinha gostado era da borboleta, quando a menina de tranças havia saído do casulo, que é a cena da imagem anterior (figura 6). Depois ela fez um comentário sobre meu batom, dizendo que eu estava muito bonita e que queria passar também.

Bom, a respeito do primeiro comentário, depois fizemos um registro gráfico-plástico do que mais tinha chamado a atenção no espetáculo e ela desenhou as três meninas, sendo que a que chamou sua atenção é a maior representada no desenho, e no desenho representou os cabelos respectivos aos das intérpretes (figura 7). Considero um ganho, pois aquela menina se viu representada no espetáculo por aquelas mulheres, na cor da pele daquela intérprete-criadora, nos cabelos, e ela conseguiu levar isso para sua representação visual, visto que em nenhum outro momento no decorrer do ano havia desenhado aqueles tipos de cabelos, ao invés disso tinha dito que queria fazer seu autorretrato com um cabelo igual ao meu (liso).



Figura 7: Registro do Espetáculo de Dança de uma das crianças

Fonte: Arquivos da autora

Sobre a maneira como essa menina se sentiu representada, é possível dialogar com o que nos foi apresentado no curso de Formação de Relações Étnico-Raciais que aconteceu na EMEI. No texto da autora Lucimar Rosa Dias e durante a fala das professoras Bartolina Catanante e Sheila Azevedo fica evidente que é preciso apresentar para as crianças referências para que elas construam sua identidade, sem ditar quem ela é ou deixa de ser.

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil (DIAS, 2012, p. 666).

O segundo comentário foi o que me despertou para realizar uma das atividades aqui compartilhadas, pois naquele momento e em outras situações que surgiram depois, acessei as *experivivências* que eu tivera até ali. Na semana anterior durante a formação sobre relações étnico-raciais na EMEI, no pátio da escola, antes de ir embora, conversei com a professora Bartolina Catanante sobre as experiências que estava tendo a respeito das relações étnico-raciais e ela sugeriu que eu fizesse um dia de penteado com todas as crianças, e foi isso que fiz após o comentário da menina acerca do meu batom.

Um trecho do trabalho ainda de Célia de Donato (in MARTINS, 2014, p. 84) resume essa escuta do Arte-mediador com as crianças para pensar as refeições que serão

apresentadas: “podemos sentir a importância do educador mediador para possibilitar acesso ao encontro com a arte e que frutifica muito além da sala de aula e do conteúdo curricular”. O que seria proposto naquela aula sem dúvidas teria frutos para além da sala de aula e do conteúdo curricular.

Mudei meu planejamento da semana seguinte para incluir esse momento na aula, dando uma pausa no projeto que estávamos realizando. Levei uma maleta de maquiagem com espelhos, luzes decorativas, batons (inclusive o elogiado pela criança), gel comum e com *glitter*, pente, adesivos de rosto, *glitter* e elásticos de cabelo, quase tudo que eu já tinha em casa. Coloquei o espelho na parede, decorei com a luz e disse para as crianças que teríamos um dia diferente, um dia para nos amarmos mais, onde eu iria fazer penteados, passar batom e outras coisas.

A alegria das crianças foi muito grande, principalmente das meninas que não saíam de perto da mesa, um dos meninos da sala foi até perguntar se era só para as meninas ou se os meninos iam fazer também, então respondi que era para todos. Depois meninos e meninas iam até o espelho, se olhavam, brincavam, voltavam e se olhavam mais um pouco. Até deixei uma cadeira para eles sentarem e ficar um pouco mais confortáveis enquanto se apreciavam.

Como não tenho muitas habilidades e experiências com penteados, salvei uma pasta em um aplicativo de fotos com imagens que contemplassem a diversidade das crianças. Eu ia mostrando para as crianças como modelos para que escolhessem o que gostariam de fazer no cabelo, sem direcionar qual era o seu tipo de cabelo, mas deixando eles livres para escolherem. Fiz isso ao me recordar do texto indicado na formação anteriormente citada e que fora discutido pelas ministrantes, cujo título é “*Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo*” da autora Lucimar Rosa Dias (2012). A formação e o texto nos direcionaram a trazer a maior quantidade possível de imagens, brinquedos, produções artístico-culturais que contemplassem a diversidade étnico-racial das crianças, como, por exemplo, uma boneca negra ou uma artista indígena, em que as crianças pudessem, de alguma forma, se sentirem representadas como aconteceu no espetáculo “K-zuu” quando a criança se identificou com a intérprete-criadora.

Foram marcantes os sorrisos das crianças antes, durante e depois da experiência proposta que pode ser contemplada pelo direito de aprendizagem da criança da educação infantil, segundo a BNCC, de “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 38). Um dos sorrisos mais marcantes para mim foi o da menina negra, aquela que não se olhava no espelho. Enquanto penteava seu cabelo o rosto ainda expressava um pouco de insatisfação, que inclusive fora comentado pela criança que tirou uma foto

enquanto eu penteava seus cabelos. Quando terminei de pentear, deixei os cabelos com os cachos um pouco mais soltos e falei para ela olhar no espelho, mas ela se recusou alegando ter medo, então pedi para tirar uma foto, ela abriu um enorme sorriso e dessa vez ela não se recusou a olhar a imagem.

Terminei sua produção passando o batom, dizendo que era o batom que ela havia elogiado e que tinha dito que queria passar, coloquei os brilhos, disse para ela olhar no espelho e que se ela quisesse eu poderia ir junto, mas ela se negou mais uma vez. Enquanto eu produzia outra criança e os demais estavam concentrados, ela lenta e discretamente foi até o espelho. Quando a vi se olhando, peguei o celular para registrar, tirei fotos e filmei perguntando se ela era linda(?), e ela confirmou “eu sou linda sim”. Depois estava de frente para o espelho pegando em seu cabelo e se olhando. Daquele momento em diante ela já estava me pedindo para tirar fotos dela no espelho.

Aquela menina que estava falando baixo, que quase não interagiu com outras crianças, naquele momento estava construindo outros sentidos e representações a respeito de si mesma, da sua imagem. Imagino que o mundo será uma luta para ela, pois virão informações de todos os lados ditando padrões eurocêntricos e norte-americanos de beleza, de corpo, de sujeito que tem direito de fala, mas naquele momento ela estava construindo uma imagem positiva de si. Conversei com as crianças e disse que aquele era um momento separado para que nos amássemos, nos olhássemos com carinho e que não iríamos a lugar nenhum, pois uma das crianças me perguntou onde iríamos para estar nos arrumando, mas que era um dia diferente. Motivei-os a se olharem no espelho sempre que possível e dizer: “Você é lindo(a)!”

Essa experiência já marcou minha história, pois até eu recebi palavras de amor e de motivação quando um dos meninos disse que eu estava muito bonita aquele dia, então perguntei o porquê, e ele respondeu: “Você ficou muito bonita com essa camiseta vermelha”. Imagino que não tenha sido a camiseta vermelha que chamara sua atenção, mas a maneira como eu estava olhando para eles naquele dia, a atenção diferente que eu tivera dado para eles e a aproximação que a atividade tivera proporcionado.

Saí esgotada da sala, pois a experiência me demandou muita energia e esforço. Mas mais que isso, saí extremamente feliz e satisfeita, ainda mais depois de ver os registros lindos que as crianças tinham feito e os sorrisos que estavam registrados ali. Saí da sala com a certeza de que estava num bom caminho enquanto artista-professora-pesquisadora, enquanto humana, como sujeito *biogeográfico*, considerando que alguma semente eu lançara na vida daquelas crianças.

Aquele momento só confirmara minha opinião e pesquisa acerca dos conteúdos que são apresentados em sala de aula, ou seja, os conteúdos disciplinares, científicos e modernos. E para confirmar minha opinião, Célia Cristina De Donato (in MARTINS, 2014, p. 84) diz que “Para tanto, é necessário abrir mão de conceitos e formas aprendidas, abrindo fendas para que novos conteúdos ou possibilidades surjam”.

A experiência que proporcionara às crianças não se referia a um conhecimento científico para o ensino aprendizagem, não faz parte da História da Arte, mas agora faz parte da história das crianças e da minha. A experiência foi pensada a partir do que as crianças apresentaram, aquilo que eu percebi, vi e ouvi ao estar com a escuta atenta para o que as crianças demonstravam, entendendo que elas são protagonistas das aulas, da história delas e do ensino e da aprendizagem. Era um aprendizado de valor, de valorização da vida. Se aquelas crianças não estavam amando a elas mesmas, como eu poderia esperar que me amassem ou amassem aos colegas de sala?

E esses saberes e conhecimentos (do professor, estudantes, disciplinares), que a Arte-mediação deseja mediar através do Arte-mediador como ponte, precisam de um olhar *outro*, como bem ilustra Mirian Martins (in BARBOSA, 2008, p. 52) dispensando comentários:

Mas é preciso saber ainda como mobilizar estes saberes, por se tratar de uma trama de transmissões, oriundas e tecidas não apenas por parte do professor de Arte, mas também pelos alunos, pelas mídias, por outras pessoas, pelo encontro cultural de professores e alunos, de instituições culturais, curadores, agentes culturais, monitores.

Estamos sendo mediados em todo tempo, em todo lugar. Em outros momentos estamos no terceiro espaço, na terceira margem, de um lado ou do outro da ponte, ou em sua travessia.

CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÃO, CORPO E DANÇA: possibilidades, caminhos e reflexões

“[...] a memória, as lembranças e até os esquecimentos são sempre abstrações, palavras néscias de experiências outras” (SKLIAR, 2005, p. 11).

Minha proposta de escrita com este capítulo é um tanto quanto diferente das discussões propostas até aqui. Faço-me de mediação, de Arte-mediação, de ensino de Arte, de cultura, conhecimento, de dança. Mas por ora, gostaria de apresentar uma perspectiva *outra* por detrás destas discussões, de uma obra não acabada. Na verdade, não está por trás. É a perspectiva de onde emergem essas discussões e proposições de conhecimento: meu corpo. Quero neste momento tratar de corpo, de biografia, de produção de conhecimento, arte e cultura; tratar de memórias e heranças; a partir de uma perspectiva descolonial e biográfica. Discutir como esse corpo que foge aos padrões pode ser produtor de conhecimento. Como a herança herdada e/ou não herdada podem produzir arte, cultura e conhecimento.

Como ser capaz de ser infielmente fiel a uma obra que ainda não acaba?²⁵ Quem assume, então, a posição de escrever sobre uma obra que é a escrita em si mesma, escrever sobre uma desconstrução que não tem – nem quer – método, uma pergunta que começa ali, no lugar mesmo do não conhecimento e que acaba sendo o acontecimento? Como apresentar uma obra que é um movimento perpétuo, textos que pretendem acabar com a obsessão da metafísica ocidental, tirando toda possibilidade de binarismos, toda tentação de oposições, e tendo que trazer para dentro do texto uma herança, uma dívida, uma acolhida, uma hospitalidade, um devir outro e puras instigantes aporias? (SKLIAR, 2005, p. 11).

A desconstrução e a (re)verificação como um gesto de dizer sim é dizer que os sujeitos silenciados, subalternizados, que tiveram suas histórias e heranças negadas, sendo obrigados a carregar a herança não herdada de ser Outro, têm o seu próprio lugar de fala. É um gesto que diz sim, que todo sujeito é produtor de arte, de cultura e de conhecimento; é dizer que sim, que posso desenvolver um conceito em minha dissertação escrita em primeira pessoa, sim,

²⁵ A fidelidade e infidelidade nas discussões que já estão encampadas por um pensamento **descolonizado** são fieis à medida que, no caso do corpo ocidental, é infiel a toda lógica moderna estabelecida ao corpo da Arte, por exemplo. Quero dizer: não é que este corpo não dança mais balé; ele agora não quer dançar o balé. Este corpo não é feminino porque é fértil e reprodutor; agora este corpo tem o direito de querer ou não reproduzir bem e como quiser. Do mesmo modo, a infidelidade do corpo ao pensamento moderno na produção de conhecimentos é o corpo que não quer aprender a fazer; pois o meu corpo é, senti, sabe e faz sabendo quem é!

uma mulher de vinte e oito anos, moradora de uma região posta como “periférica” pelo centro, a região com maior índice de vulnerabilidade da cidade de Campo Grande, MS.

Dessa maneira começo a dar outra forma para minha herança, a assumir que sou herdeira de uma herança. “Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes” (SKLIAR, 2005, p. 20). Assumo agora a herança do meu próprio corpo.

4.1 – Corpo, *biogeografia*, herança: um corpo que é, que sente, que vive, que produz conhecimento, que dança

“Pois sou consciente de um conhecimento localizado em meu corpo que está fora do padrão moderno” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Uma coxinense e um fatimasulense. 1989. Uma festa de casamento. Mandioca. Contato. Namoro. Noivado. Casamento. Dois anos depois o nascimento da primogênita. Dois de abril de 1993, às doze horas e dez minutos com 3 quilos e 200 gramas e quarenta e nove centímetros. Uma menina com os pés parecidos com os da mãe. A cor da pele do “Vô Cacau” (cujo nome já apresenta uma ideia de sua cor). O pai, motorista de caminhão, viajando, estava em Campinas/São Paulo. Mal sabiam esses três a história que essa pequena iria escrever.

Com um pai caminhoneiro que estudou até a sexta série, uma mãe que cuidava da casa e era artesã, que estudou até a quarta série porque precisava trabalhar na roça, fui estimulada, Eu, essa menina que nascera, desde cedo a estudar. Ao contrário do que ela, minha mãe, havia vivido, não tive muitas obrigações em casa enquanto criança e adolescente, minha única obrigação era estudar e tirar boas notas.

Apesar de ter estudo somente até a quarta série, minha mãe foi quem me acompanhou de perto e me auxiliou nos estudos (até hoje sabe coisas que eu não aprendi na escola). *Experivivências*, diria Bessa-Oliveira! Meu pai estava sempre trabalhando, viajava muito e sempre ficou bastante tempo fora, mas tenho memórias dele me levando no primeiro dia de aula na escola, dele me ensinando a fazer o número dois quando eu estava na pré-escola. Quando o assunto era muito complexo e minha mãe não sabia, recorriamos ao meu tio João, o que tinha “mais estudos” na família.

Minha mãe me acompanhava em cada detalhe da vida escolar, estava sempre na escola, ia a todos os conselhos de classe e falava com todos os meus professores. Quando eu tirava notas como 9 ou 9,5 ela dizia que era pouco, deveria ser 10.

Com o envolvimento e interesse da minha mãe, me dediquei muito aos estudos e a tudo que envolvia a vida escolar. Sempre aplicada, aluna destaque em praticamente todos os anos e bimestres, líder ou vice-líder de sala. Participava de tudo na escola. Grupos de dança, treinamento de *handebol*, concursos e tudo mais. Claro que esse empenho foi muito maior no Ensino Fundamental, porque no Ensino Médio, além da fase de vida em que estava, comecei a trabalhar já no 2º ano.

Vamos dar atenção para um detalhe acima apontado: a dança.



Figura 8: O balé clássico

Foto: Arquivo pessoal da autora

Em 2001 comecei a participar do grupo de dança da escola (figura 8), fora em todas as apresentações feitas em sala nos dois anos anteriores e nos posteriores. Em 2003 começou o projeto “Arte sim, violência não” da então Fundação de Cultura do Município de Campo Grande/MS, (FUNDAC), que levava aulas de *street dance* (hoje chamado de danças urbanas após diversos estudos) para regiões “periféricas” e vulneráveis da cidade. Além de gostar muito de estudar, dançar era (é) minha paixão. A dança é em mim uma daquelas “heranças”

herdadas que não tem progenitor(a). Eis aí uma herança que ilustra a ideia de que *a herança nunca é herdada!*

No ano de 2009 o projeto acaba e o professor, Marcos Mattos, decide tornar o grupo “Expressão de Rua” independente, não mais vinculado ao projeto da prefeitura, momento em que fomos para a Casa de Arte Dançurbana. Fui junto. Apesar de ter feito SENAI, trabalhando por quase três anos numa indústria de couros, depois mais de um ano num *call center*, a dança continuava sendo minha paixão, onde mais investia tempo e energia, onde me entregava por inteiro, dedicando tudo de mim. Meu corpo já era dança!

Voltemos um pouco para o ano de 2007. Em uma conversa com minha mãe em casa disse que queria fazer faculdade de dança e ela respondeu que não, pois eu deveria fazer uma faculdade que “daria dinheiro”. Apesar de ter respondido naquele momento que era Eu quem deveria escolher, claramente aquele momento gerou um bloqueio, e fazer faculdade de dança passou a fazer parte só de meus devaneios.

Quis fazer Psicologia, já que trabalhava com Recursos Humanos e porque sempre gostei de lidar com pessoas. Mas o mundo “capotou”, como diria um amigo. E um dia, no caminho de três quilômetros até o ponto em que o ônibus da empresa passava, por volta das 5 horas da manhã, minha mãe reclamava da minha dificuldade em acordar para trabalhar e a facilidade para acordar para ir para os ensaios do grupo de dança. Aproveitando o momento, respondi: “Então vou trabalhar com dança!”. O ano era 2012 e já existia o curso de Artes Cênicas e Dança na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e também havia o curso de Educação Física que de alguma forma me possibilitaria trabalhar com a dança.

No dia da entrevista do trabalho de *call center* eu disse para ela (minha mãe) que queria muito fazer a faculdade de dança e ela respondeu que tudo bem. A partir dali tentei o SISU para Artes Cênicas e Dança e PROUNI para Educação Física na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Não passei em nenhuma das chamadas do SISU e também não consegui a bolsa do PROUNI, a saída então era pagar o curso de Educação Física da UCDB.

Eu e minha família nos mobilizamos para o pagamento, que ali já contava com o valor da matrícula e da primeira mensalidade. Para isso, vendi meu *Ticket* Alimentação da empresa, peguei parte do meu salário e meu pai me emprestou dois cartões de crédito para pagar os valores. Depois de cursar um mês de Educação Física, passei na quarta chamada interna da UEMS para o curso de Artes Cênicas e Dança. Larguei o dinheiro lá e as parcelas com meu pai e fui viver meu sonho. Trabalhava seis horas e vinte minutos por dia, andava quatro horas de ônibus e ia para a faculdade à noite. Chegava em casa, tentava estudar, mas falhava miseravelmente. Sempre dormia com o computador no colo. A saída era fazer as leituras dos

textos pelo celular enquanto estava no ônibus (isso quando eu também não dormia no ônibus e perdia o ponto, ou quando alguém não me acordava indagando com um alerta: “não é aqui que você desce?”).

Cada vez tinha mais certeza do que queria fazer e então me demiti do *call center*, pois decidi trabalhar com a dança. Em 2014 comecei a trabalhar como professora de danças urbanas, tendo em vista minhas experiências com o estilo e com o grupo, dando aula no projeto “Mais Educação” e numa escola particular de dança da cidade. Logo em seguida comecei a fazer parte de um programa de Jovem Aprendiz da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), onde começo minha atuação como professora de Arte na Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que comecei a trabalhar na OMEP, participei como Arte-educadora da ação de formação do Festival do Teatro Brasileiro (FTB), aonde conheci a “Mediação Cultural” já narrada aqui nos capítulos anteriores. Além disso, naquele ano comecei a trabalhar com a Produção Cultural.

Pois bem, você deve fazer ideia porque contei tudo isso. Quem diria. A menina que nasceu e vive numa região periférica e vulnerável da cidade, que teve acesso a festas, drogas, brigas e muito mais, que conheceu outros caminhos que poderia ter escolhido, é hoje licenciada em Artes Cênicas e Dança, mestranda em Educação por uma Universidade pública e futura doutora (pois seguimos sonhando e em movimento). Quem diria que o esforço dos pais, a dedicação da mãe, o grupo de dança da escola, o professor de dança como um mediador, poderiam resultar na menina-mulher que sou hoje, uma artista-professora-pesquisadora, de 1,53 metros, nem branca, nem não-branca.

A partir de uma razão descolonial e da crítica biográfica, eu conto tudo isso para dizer que todas essas *experivivências*, essas memórias, são produtoras de conhecimento. Essas memórias e rasuras estão gravadas em meu corpo, que é quem sou, quem escreve, quem dança, quem movimenta, quem luta, quem sonha. São essas histórias, memórias e heranças que fazem parte da construção do meu TCC, dos meus artigos publicados, da minha dissertação agora em “finalização”. Foram elas que me impulsionaram à escrita deste texto-capítulo conclusivo. São elas que me fazem mover, ser, sentir e saber para fazer-sendo (BESSA-OLIVEIRA) quem eu sou. Estas que são heranças do meu corpo que carrega muitas memórias. Hoje “sou consciente de um conhecimento localizado em meu corpo que está fora do padrão moderno” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 11) como adiantando também na epígrafe deste capítulo.

O corpo (o *bios*) ainda que compreendido metaforizado na questão, não têm como ser excluído da argumentação descolonial também das pedagogias da diversalidade. Uma vez que é o corpo como camada real primeira do indivíduo em contato social, do corpo-pesquisador [...]. O corpo que se ex-põe *da* exterioridade para argumentar, por conseguinte, nesta reflexão de opor-se aos sistemas imperantes, está para o reconhecimento do seu lugar de fala, logo, de voz e vez de ser, sentir, saber e fazer. [...]. Nessa situação, o corpo que emerge da exterioridade é um corpo indócil, um corpo que reverbera arte, cultura e conhecimento para além do compreendido pelos sistemas imperantes como tais, e, do mesmo modo, é um corpo que está situado geo e historicamente (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 70-71).²⁶

Vemos a necessidade gritante de uma razão descolonial, de uma perspectiva epistemológica *outra* que vai sim considerar esses corpos da exterioridade, que vai trazer *experivivências* para produção de conhecimentos; uma perspectiva para (re)verificação dessa ideia equivocada de que existe um padrão do que é ou não é, de quem é ou não é determinadas coisas. Uma (re)verificação para escutar os estudantes em sala, desmascarando a mentira contada por todos os lados de que o sujeito que não atende ao padrão não é ninguém, de que não deve falar, ou que sua opinião não interessa. Foi a escuta e a fala de um professor mediador na graduação que me fez desconstruir essa mentira e desejar fazer o mestrado, e hoje, já tenho sonho planejado ao doutorado.

Não são só sobre estudantes do ensino formal que são “silenciados”, aqueles para quem leciono, mas posso continuar falando de minhas *experivivências* porque ainda na pós-graduação há também o apagamento de corpos de pesquisas, por exemplo, das diferenças. Meu corpo outro que também produz conhecimento, Eu que tenho um corpo não-cartesiano,

Que tem sensibilidade e diversalidade em concordância com razão e emoção, que está situado em corpos biográficos, história e geografia locais e que, igualmente erigem narrativas de suas *experivivências* originárias, esta inexistente também e ainda que percebidos na opção moderna de razão e emoção em separados ou em apenas uma classe dessa visão binária do corpo (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 72-73).

Essa é uma ideia que já vem sendo superada há algum tempo. Aqui estou, prova de quem está produzindo conhecimento, e conhecimento científico com registro: publicações, dissertação qualificada dez meses após o início do curso no programa de mestrado, aprovada somente com revisões, que agora é defendida para então a pesquisa avançar para o doutorado. Pesquisa-escrita-processo esse que passou e passa por todo o meu corpo, enquanto sujeito

²⁶ O corpo “dócil” foucaultiano, na perspectiva de Bessa-Oliveira, ainda é um corpo que não só obedece. Mas é um corpo que se esquece de si e, mesmo assim, ainda contempla/para contemplar o padrão moderno que ancora o pensamento pós-moderno de Foucault, por exemplo.

biogeoistórico, ainda que queiram me colocar na exterioridade, na subalternidade, estou falando a partir desse lugar. Estou dançando. Estou sendo. Estou sentindo. Estou arte. Estou artista-professora-pesquisadora.

Mas o que a ciência cartesiana vem fazendo esses anos para se manter é deslegitimar e desqualificar “outros corpos como saberes, que promoveu aquele corpo hegemônico ao lugar de dominante” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 73). E não se trata de uma prática distante, reafirmo o que Bessa-Oliveira diz a partir de minhas experiências no programa do Mestrado de vários “lados”, já que era uma pesquisa *outra* de um corpo *outro* (pois se sou, sou corpo, sou minha pesquisa, o corpo não é só das Ciências).²⁷

“Desde a constituição do pensamento cartesiano como pré-requisito de existência do corpo é o sujeito da exterioridade quem sofre em/para ter um corpo magro, forte, belo, branco e rico. Portanto, um corpo que é percebido em atuação na escola, no trabalho, na sociedade” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 73). Para mim é valioso hoje poder falar a partir de quem sou, reconhecendo quem sou, porque Eu sei o que vivi enquanto corpo antes de me aceitar, de me amar como sou, e entender que esse corpo poderia ser, sentir e saber para fazer-sendo. Não preciso mais fazer sem ser.

Nunca fui magra, desde criança sempre fui “gordinha”, baixinha, perna grossa, barriguinha, “morena”, com alguns traços indígenas aparentemente, mas nada consciente acerca da genealogia, de classe média baixa. Minha primeira melhor amiga, aos seis anos, era uma loira, magra, alta, de olhos verdes. Se eu quis ser como ela? Muitas vezes.

Lembro-me de ir à casa de um amigo do meu pai quando criança, e amava, porque ele era de classe alta e tinha filha da minha idade ou bem perto. Ela tinha uma casinha de madeira no quintal com muitos brinquedos, e amava ir brincar lá. Também tinha a vizinha da minha Tia, rica, com muitos brinquedos caros, legais, brinquedos que nem sonhava em ter, já que nem *Barbie* tive. Todas essas eram pessoas brancas. Falando em *Barbie*, podemos discutir também sobre bonecas e desenhos que me “representavam”: quase nulos. Eu gostava da personagem da *Disney* “Pocahontas” por causa da cor da pele dela e do cabelo que era grande como o meu. Mas no mais eu tentava encontrar nem que fosse uma pequena característica para dizer que era aquele personagem (porque é uma das coisas que as crianças mais gostam

²⁷ Neste caso, vale indicar a leitura do nosso artigo – e digo nosso aqui no plural porque foi mesmo erigido a oito mãos (Ana Carolina Pereira de Souza, Kelly Queiroz dos Santos, Marcela dos Santos Ortiz e Marcos Antônio Bessa-Oliveira) – “Penso (hegemonicamente), logo existo: reflexões acerca da pesquisa acadêmica no mestrado profissional em Educação da UEMS”, que trata da exclusividade moderna imperante na maioria das pesquisas ali desenvolvidas, publicado na **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.4, p. 55-79, jul./dez., 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/242/169>.

de fazer, assistir a desenhos ou filmes dizendo quem são tal ou qual, ou para brincar como esse personagem): como o cabelo escuro, ou cumprido – a florzinha das Meninas “Superpoderosas” –, ou um olho “puxado” – “Três Espiãs Demais” – pensava ser representada.



Figura 9: As melhores amigas

Foto: Arquivo pessoal da autora.

Eu fui crescendo e chegando à adolescência, quando eu entrei em crise com meu corpo. Aos treze anos comecei com dietas malucas, simpatias, chás e tudo que me fizesse ser magra, porque eu já não era nem alta nem branca, precisava ser ao menos magra. Além disso, havia os comentários que ouvia de pessoas próximas, de pessoas da dança, de que precisava emagrecer, ser magra para dançar era quase condição (se ainda em muitos casos não o são como quando se dança balé, (figura 9) na maioria das vezes). Isso pairava em minha mente o tempo todo, até os meus vinte e um anos. Muitos anos vivendo uma “tortura” emocional e física por não atender a um padrão cartesiano de corpo. Recordo-me sempre de uma simpatia que fiz no 1º ano do Ensino Médio, em que comia uma banana em jejum e tomava em seguida dois copos de água natural. Recordo-me sempre, porque, ainda hoje, todas as vezes que como uma banana, sinto vontade de tomar água.

Isso aqui não é um desabafo (o que não deixa de ser emocionante para mim). Alguns podem pensar que são bobagens, mas ao pensar nesse corpo cartesiano imperante ainda na

escola, mal posso deixar de lembrar o que ele me fez viver por boa parte da/na minha vida. Mas hoje não mais. Como dizia uma música da minha infância de uma “xará” minha, “baba baby, baby baba”, hoje Eu sou livre, e esse padrão não me pega mais.²⁸ Hoje me vejo de um olhar *outro*. “Uma visão que considera, prioritariamente, a forma como seu corpo se constitui/consolida, aprende/apreende, é, sabe, sente e faz em relação com sua própria natureza de sujeito-mundo. Distante, obviamente, da ideia de sujeito alheio do ou que domina o mundo” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 74).

E ainda que seja confrontada de muitos lados, Eu mantenho firme minha decisão, a minha escolha por uma forma de pensar *outra*, ou como também podemos dizer, pensar “fora da caixinha”, mas não fora do mundo. Pois ele é feito de muitas caixas, essas feitas para serem abertas e se tornarem lugares de trânsito, de abrir e fechar, entrar e sair.

“Enfim, ou [se tem o] compromisso com uma forma de pensar *outra*, ancorada em uma perspectiva de base subalterna ou fronteira, cujo olhar lançado emerge, sempre, da *exterioridade* e, nunca, da interioridade” (NOLASCO, 2019, p. 3), ou seja, ainda que de dentro do sistema moderno que ainda encontramos na academia. Ou se mantém preso aos padrões de corpo, por exemplo. A colonialidade está de todos os lados insistindo na ideia do corpo-modelo moderno, modelo este que acaba por exteriorizar/estranhar os corpos que não atendem ao padrão. Logo, ou continua-se pensando de dentro da modernidade igual ou as mesmas coisas.

Neste sentido, a articulação de corpo estranho que segue não está apenas para a ideia de um *objeto* fora de um padrão estabelecido por normas aceitas. Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, é objeto, muitas vezes inanimado, porque não *si-move-se* como quer ou pode porque a regra não permite (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Falo aqui de um corpo que é composto por suas memórias, heranças e *experivivências* e não somente da noção de corpo biológico: o que nos faria permanecer, neste último caso, no discurso da colonialidade, da modernidade que estabeleceram a classificação e divisão da humanidade por traços biológicos, por raça e cor. Mas sou também um corpo *biogeográfico* “que emerge/existe das *experivivências* entre-fronteiras da exterioridade ao pensamento hegemônico moderno europeu ou pós-moderno estadunidense. Logo, falo de um corpo *biogeográfico* que *é, sente, sabe e faz*” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 8).

²⁸ Xará é uma palavra que vem do tupi *se rera*, que significa *meu nome*. “s..2g. B pessoa com nome (“prenome”) igual ao de outra” HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 781).

Sou o corpo estranho que é um corpo falando da sua condição de exterioridade aos pensamentos moderno e pós-moderno. Uma exterioridade hoje grafada, muitas vezes, cicatrizada (Derrida) pela crítica da técnica estabelecida em arte de fronteira, de margem, de excluído, de extracentos. Mas, mesmo assim, o corpo que habito é o corpo da exterioridade [...] que gera arte, cultura e conhecimentos a partir de si, a partir de minhas exterioridades (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Sou esse corpo de 1,53 que foi rejeitado por suas dobras e curvas por muito tempo, corpo não aceito pelo padrão moderno. Mas sou um pequeno grande corpo que está produzindo arte, cultura e conhecimento todo o tempo que está experienciando, criando memórias. Hoje, independente do que foi dito ontem, Eu sou. Sou corpo. Sou mulher. Sou artista-professora-pesquisadora. Sou, sei e sinto.

É engraçado que desde as minhas primeiras experiências docentes até hoje, não dão muita credibilidade no primeiro momento. Na pós-graduação não foi diferente. Não sei se pelo meu tamanho ou por minha aparência ser de mais nova. Lembro-me do comentário de uma colega de Mestrado durante a apresentação de meu projeto de pesquisa: “Achei você ousada, pelo seu tamanho”. A sala inteira deu risada, inclusive Eu, já que ela tinha abertura comigo para fazer a fala que fez. Mas quantos ali não achavam aquilo realmente? Quantos não davam credibilidade para minha pessoa ou pesquisa considerando apenas meu corpo biologicamente definido em tamanho? Como o comentário do líder da turma sobre o meu objetivo de pesquisa no Mestrado – desenvolver um “conceito” –, o que para ele não deveria ser feito ali, mas no Doutorado. Por que não? Mal sabiam eles que naquele mesmo dia já havia entregado cerca de oitenta páginas da primeira versão da minha dissertação para o orientador. O mesmo acontece quando desenvolvo meu papel como produtora cultural, a exemplo de festivais importantes no Estado, como “Festival América do Sul” e o “Festival de Inverno de Bonito”, em que lido com Secretarias de Educação, Grupos, Artistas, assim como com as pessoas que fazem parte da minha equipe. Sim, tenho uma equipe! Sempre há uma primeira resistência quando me veem.

Como bem disseram Juliano Faria e Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019, p. 17) “A Universidade deveria ser o lugar onde os corpos (universais) estranhos deveriam poder REEXISTIR!”. Mas como já explicitado, não o é, e também como muitos autores já vêm discutindo; o próprio nome já carrega os significados desse espaço único, que é Uni, púnico, padrão, universal, homogêneo, aonde temos encontrado (pensadores descoloniais) e conquistado espaço (pouco) aos poucos.

Mas apesar de algumas tensas experiências, foi na Universidade que fui me encontrando. Na graduação, nas disciplinas de dança é que passei a desconstruir a ideia de que deveria ter uma técnica específica para dançar. Foi nessas aulas que descobri que “minha” dança, onde me libertei de padrões que carreguei, inclusive como pesados fardos, reconhecendo com a mediação da professora que meu corpo que carregava a herança das danças urbanas, mas que é ele (meu corpo) quem poderia alcançar lugares outros. Hoje sei, digo e ensino nos lugares por onde passo que um dia encontrei a minha dança que emerge a partir do meu corpo, de minhas experiências, e o meu desejo é que essas pessoas com quem compartilho também encontrem suas próprias danças, não apenas reproduzam padrão de uma dança.

Vejo que foi a partir das memórias, histórias e experiências que meu corpo carregava o que eu pude construir como uma forma outra de docência. Com meus anos de dança, as aulas e pesquisas na graduação, assim como na pós-graduação, pude e posso fazer diferente daquilo que vivi e ser uma mediadora das crianças, jovens e de adultos para quem dou aulas, mediando os saberes, os corpos estranhos que encontro, com os saberes que meu corpo carrega. Corpos esses que estão produzindo arte, cultura e conhecimento em movimento.

Muito recentemente tive uma experiência mediadora. Dando aula para um pequeno grupo de mulheres, com poucas experiências de aulas de dança em academias, levei uma proposta inspirada em uma oficina que fiz com Jussara Miller, e assim, inspirada em Klauss Vianna, propus que elas deveriam ocupar o espaço se deslocando por ele e ao mesmo tempo propondo movimentos. Percebi que algo de “errado não estava certo” e elas estavam tendo dificuldades com a proposta de se movimentar e pausei o exercício para propor algo diferente, a partir do que elas acabavam de me apresentar. Vale ressaltar que as minhas aulas são de danças urbanas, o estilo que trabalho e tenho experiência, mas, minha trajetória, minha formação, faculdade, descoberta da minha dança, meu corpo, minha pesquisa, acabam me levando a pensar e fazer para além de um “estilo” de dança. Mais do que danças urbanas, dou aula de dança, sempre com o intuito de provocar os corpos dançantes a buscar seus modos de movimentar. Será que não ministro aula de dança-corpo-que-dança?

Bom, com a escuta atenta, pude mediar os conhecimentos ali apresentados com os meus e mudei a aula que havia planejado. Pedi que se espalhassem pela sala e fechassem os olhos. Apaguei as luzes e comecei a propor a exploração de movimentos a partir das articulações, que eram movimentadas primeiro individualmente, uma parte por vez, e depois todas ao mesmo tempo. Foi incrivelmente valioso e precioso aquele momento porque pude

olhar para cada corpo ali, com as suas possibilidades de movimentos nos corpos daquelas mulheres. Eu poderia ter ignorado a dificuldade e ter dado continuidade à aula que havia planejado, mas minhas experiências, a *biogeografia* do meu corpo artista-docente-pesquisadora foi facilitadora para que estivesse atenta para promover aquele momento. “Igualmente, essas trajetórias são desenvolvidas pelos seus próprios corpos, não sendo delimitado espaço de movimentação/atuação. Vai-se fazendo e buscando fazer ao mesmo tempo [...] esses falam exatamente do lugar que lhes fora imposto calar: seus corpos *biogeográficos*” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Além da boa experiência com a graduação, foi na Universidade que me encontrei pesquisadora, onde passei a ser, sentir e saber artista-professora e também pesquisadora. Por meio de um professor mediador passei a pensar na possibilidade de continuar e realizar um Mestrado, o qual tenho a alegria de fazer na mesma instituição da graduação e ser orientada por esse mesmo professor que mediou meu contato com a pesquisa, assim como mediou meu contato com a perspectiva descolonial, onde posso, cada vez mais, ser o corpo que sei, sou e sinto *para fazer-sendo*, como diz ele. Estes e tantos outros atravessamentos dentro e fora da Universidade me possibilitaram fazer as (re)verificações e reflexões que faço hoje nesta pesquisa, além de me possibilitar produzir arte, cultura e conhecimento a partir/com meu corpo.

“As epistemologias do Sul tratam de conhecimentos que estão presentes na resistência e na luta contra a opressão ou o que delas surgem, conhecimentos que são, por isso, materializados, corporizados em corpos concretos, coletivos ou individuais” (SANTOS, 2019, p. 135). Ou seja, conhecimentos que estão em nossos corpos, nos corpos fora do eixo, corpos estranhos, mas que são corpos que existem, que carregam e produzem arte, cultura e conhecimento, o que Boaventura chamará de conhecimento corporizado.

As *epistemologias do Norte* vão tratar de um corpo e sujeito racionais e que é só epistêmico, não é empírico. O sujeito não se mistura com o objeto, apenas o pesquisa, só deve ser aquele que pesquisa e fala a partir de alguém dentro do eixo, não traz seu saber empírico. Mas como diria o cantor e compositor Criolo “cada maloqueiro tem um saber empírico” (Música “Esquiva da Esgrima” do álbum **Convoque seu Buda** (2014)). E podemos substituir a palavra maloqueiro por mulher, negro, latino-americano, porque todos temos e somos saber e conhecimento. Mas a razão moderna alega e propaga o contrário alegando que esse sujeito da exterioridade deve ser silenciado, ainda mais se este deseja tratar de suas experiências, como a proposta que venho realizando desde a minha graduação, trazendo o Meu corpo para a

escrita, a escrita por meio do Meu corpo para a pesquisa, sem separar o Meu corpo de forma dicotômica, mas considerando-o (Meu corpo) em sua densidade.

As epistemologias do Norte têm grande dificuldade em aceitar o corpo e em toda a sua densidade emocional e afetiva sem o transformarem em mais um objeto de estudo. Não conseguem conceber o corpo como uma ur-narrativa, uma narrativa somática que precede e sustenta as narrativas das quais o corpo fala ou sobre as quais escreve. O fato de essas narrativas serem as únicas que são consideradas epistemologicamente relevantes baseia-se na ocultação da narrativa somática que as fundamenta. O corpo torna-se, assim, necessariamente uma presença ausente (SANTOS, 2019, p. 137).

E esse corpo é tratado, em sua maioria, como “físico”, pela visão das Ciências, que precisa ser moldado, trabalhado para atender ao padrão exterior. Um corpo que ao contrário do que pontua Santos é fracionado para participar das partes que lhes sobram “distribuídas” aos diferentes pelo padrão. “Aí reside um anticartesiano perverso: em vez de a mente ser corporizada, o corpo torna-se o abandonar da mente” (SANTOS, 2019, p. 138). Boaventura Santos diz isso após falar sobre a maneira como o corpo é visto hoje, sobre uma emancipação perversa do corpo, este cuidado com a aparência exterior, física de forma obsessiva. O que Bessa-Oliveira (2019, p. 85) também vai discutir ao dizer que

A ideia de que existe um padrão de corpo assombra homens e mulheres desde que nos compreendemos pecadores. As distinções entre o que é um corpo e o que não é um corpo têm levado a quase todos às academias, de ginásticas ou educativas, levados diferentes corpos às diferentes mesas de cirurgia.

Mas ainda que com essa preocupação do padrão do corpo, o latino-americano, e, principalmente o brasileiro, tem dificuldade em compreender-se como capaz de ter e ser um corpo, que, ainda que não seja o padrão, não deixa de ser corpo (BESSA-OLIVEIRA, 2019).

Todos os processos de criação, seja artístico ou científico “São produtos de *bricolages* complexas nas quais o raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, desgostos e alegrias, amores e ódios, festa e luto” (SANTOS, 2019, p. 138). Os processos de escrita de uma dissertação, de um artigo, de uma poesia estão carregados do corpo, de fracassos, incertezas, ansiedades, perdas, renúncias feitas para dedicação; de dias em que paramos na frente do computador por duas horas para escrever dois parágrafos. Os processos são corpos em histórias, memórias, heranças, *herrâncias* em constantes atualizações consigo mesmo.

Ao contrário da ciência, de que a pesquisa acadêmica apresente determinados passos, sendo necessário planejamento, previsão, metodologias, hipóteses, objetivos e resultados defini(dos)(tos), “os corpos são acontecimentos, às vezes latentes, às vezes patentes, agora

fogos quase apagados, depois irrupções incandescentes, agora ausências inescrutáveis, depois brilhantes fulgurações” (SANTOS, 2019, p. 139). Talvez seja isso que assusta a ciência, a academia, por isso ela quer sempre que o corpo esteja alheio à pesquisa, por sua subjetividade, assim como a arte, como a improvisação que acabam fugindo de seu imaginário controle de corpos.

“A consciência do corpo enquanto aparato de lazer, de trabalho, de criação, de ser, de sentir e de saber – entender que ‘tem’ esse corpo dentro ou fora do padrão – fez do homem e da mulher sujeitos subjugados às características estabelecidas para corpo” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 86). É necessário que tenhamos a consciência de que temos um corpo, independentemente se esse corpo está ou não dentro desse padrão de corpo perfeito. Precisamos urgentemente ser, sentir e saber o corpo que temos. Acredito que a partir dessa tomada de consciência será possível a escolha de um caminho outro, a escola ser outra, como quando são necessárias mudanças de hábitos para que tenhamos uma qualidade de vida, considerando a saúde e a maneira como viveremos nossa velhice. Mas isso não será possível enquanto continuarmos negando nosso corpo, rejeitando-o, negando-o. Falo isso com propriedade, pois foi o que aconteceu comigo durante muitos anos, como já mencionado.

“Minhas argumentações aqui, por conseguinte, tomam do princípio de que nossos corpos ainda são colonizados” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 86). Corpos que ainda são julgados, caracterizados por dualismos como baixo x alto, gordo x magro, e são esses padrões que estabelecerão/estabeleceram delimitações na maneira como esse corpo atua na cultura ocidental, especialmente o corpo latino-americano. E como nosso corpo é colonizado, esta condição acabará refletindo em todas as áreas da nossa vida, e, assim também, na sociedade. O Ensino de Arte, a cultura, as produções artísticas, nosso fazer, saber, sentir, nossa produção científica. Tudo que partir desses corpos já e ainda colonizados pelos projetos moderno e pós-moderno estadunidense e europeu, in-fluentes ainda na contemporaneidade, irá refletir essa condição.

Com a colonização do Brasil, a terra, a alma e o coração do ser humano encontrado aqui, foram usurpados e esse é um processo que reflete até aos dias atuais, pois como antes dito, ainda somos corpos colonizados.

Assim, o corpo indígena, o corpo africano, e o corpo daqueles que resultaram de misturas com o invasor europeu – foram arrancados de suas naturezas – acabaram sendo castigados para os restos de suas vidas como sujeitos sem corpos: como não-cristãos, não-brancos, não-europeus, como não-corpos, não-gentes, não-seres-humanos (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 87).

Eu, neta de uma baiana e de um pernambucano, e de outra avó descendente de italianos, vivo hoje esse não-corpo. Pois acredito que meus traços venham de uma mistura com o invasor europeu, pois não sou diretamente indígena, apesar de alguns traços físicos, não sou preta e não sou branca. Mas hoje sei que sou corpo ainda que não-corpo na ótica daqueles.

“O corpo latino-americano é um corpo que está baseado, inconsciente e muitas vezes conscientemente, em ser/ter o corpo padrão europeu. O brasileiro, por exemplo, vê-se igual ao europeu. Do mesmo jeito, o brasileiro acha que pode ser/ter igualmente ao estadunidense” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 89). Imaginem, Eu, 1,53 de altura, média de 57 quilos, pouca medida de seios, um pouco de medida de quadril, pernas e glúteos, pele morena, querendo seguir, ser o corpo padrão europeu(?) querendo ser minha amiga, ter o corpo dela, olhos dela, ela, que foi modelo e que também nunca esteve cem por cento satisfeita com seu corpo-padrão. Ainda não era ou tinha

[...] corpos sem saberes moderno e/ou pós-moderno; corpo sem saber histórico colonial; um corpo sem arte disciplinar como linguagem. Um corpo sem padrão; um corpo sem técnica; um corpo genuinamente contemporâneo – um corpo com experiências cotidianas, um corpo contemporâneo que tem como premissa sua as suas histórias memórias e geografias particulares: suas *biogeografias* (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 96).

Mas é desse corpo que se trata o meu. Corpo que com bagagens repletas de memórias, histórias, experiências, marcas, sofrimentos, abusos, alegrias, sorrisos, re-existe agora. Um corpo que dança, corpo que sempre moveu a partir de suas experiências, ainda que tentando atingir um padrão moderno de corpo, um corpo magro, com técnica, pequenas curvas; corpo que não deixava de falar de seu lugar e de sua história. Um corpo castigado, com suas marcas, cicatrizes e rasuras. Corpo construído por muitos lugares, momentos e pessoas. Corpo exposto, flagelado, marcado por cicatrizes de feridas da infância. Marcado por feridas e cicatrizes internas. Um corpo hoje. Corpo agora. Corpo rejeitado, e não só fisicamente. Mas hoje, corpo consciente. Corpo que fala, que escuta, que move, que avança. Corpo que dança. Hoje um corpo de fé cristã, mas diferente da história que antes ouvia falar. Essa escolha e tomada de consciência de corpo hoje transformaram feridas em cicatrizes, me fizeram olhar para meu corpo com mais gentileza, carinho, atenção. Fez-me corpo livre para construir uma história *outra* (figura 10). “Corpo que se constituiu na/da/em exterioridade” (BESSA-OLIVEIRA, 2019).

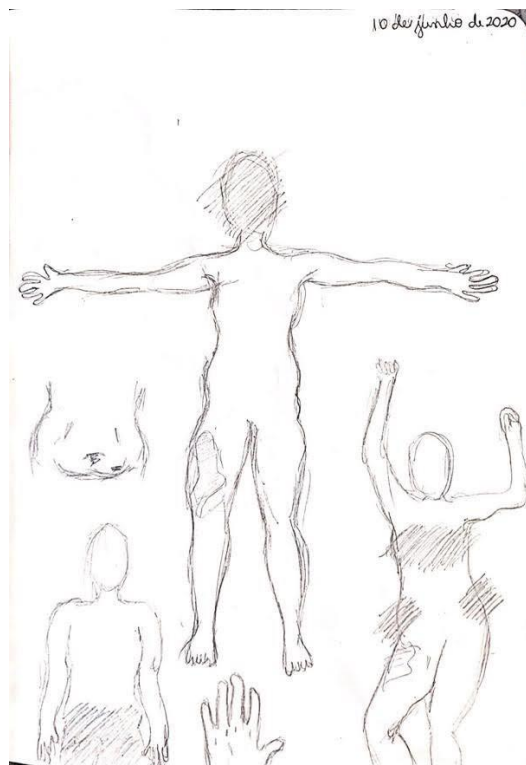


Figura 10: Meu corpo na/da/em exterioridade

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Logo, a questão até aqui se sustenta em argumentar que as diferenças – todas e todos os corpos não reconhecidos como corpos – demandam especificidades/diversidades epistêmicas – crítica, metodológicas, pedagógicas e até artísticas, igualmente políticas – para serem contempladas enquanto práticas de arte, cultura ou como conhecimentos. E, do mesmo jeito, é possível dizer que esta questão, por conseguinte, está tratando das produções em arte, das culturas e dos conhecimentos e corpos que ainda hoje são desconsiderados (exteriorizados) pelo pensamento hegemônico político colonial (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 98-99).

Como repetiu Bessa-Oliveira, falar de corpo não se trata somente do corpo das Artes Cênicas ou corpo da Educação Física. Logo no início da construção do pensamento da minha pesquisa do Mestrado, cheguei a questionar meu orientador o motivo pelo qual deveria estudar ou falar sobre corpo, já que Eu estava discutindo conceitos, mediação, o Ensino de Arte. Eu, corpo que dança, licenciada em Artes Cênicas e Dança ainda tinha esse pensamento equivocado. Mas agora entendo que todos somos corpos, então, pesquisar, escrever, dançar, ser, falar de/ser humano, é falar de corpo, não é possível fugir disso. A produção de arte, cultura e conhecimento passa pelo/está no corpo. O pensamento científico surge de um corpo. Todos somos corpo e precisamos ser conscientes disso e deste que somos. Conhecer, reconhecer a pele em que habitamos, nossa pele de dentro, como sugere o trabalho solo da

artista Ariane Nogueira da Cia Dançurbana, “Pele de dentro”²⁹. Conhecer esse corpo que não precisa ser, sentir e saber o padrão moderno, ditado pelo outro como modelo.

4.2 – Ensino de Dança na Educação Formal e a Mediação em Dança como projeção da Arte-mediação

Como falo do meu corpo não poderia deixar de falar da dança que faz parte de quem eu sou, pois, apesar da atuação com a educação, a dança está sempre presente. Ela é meu *star*, é propulsora do meu mover, do meu fazer, do meu ser, do meu sentir. Sendo assim preciso falar da dança, do ensino da dança. Esse será apenas um pontapé inicial para pensar o ensino da dança a partir de minhas lentes da educação e de algumas autoras, pois aqui não caberia um fazer profundo. Por este motivo deixo o mergulhar para um momento futuro e oportuno.

“A dança *situa-se* no terceiro mundo da arte. Enquanto artistas plásticos discutem questões como adequação de espaços públicos para exposições, nós, profissionais da dança, pertencentes ao terceiro mundo da arte, discutimos questões ligadas à nossa sobrevivência” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 16).

Ao ler Márcia Strazzacappa em sua bárbara reflexão rapidamente acesso minha memória. Em primeiro lugar vem a seleção de professores que aconteceu na Rede Municipal de Ensino da minha cidade, que se consistia na prova de títulos, assim como comprovações de atividades de 20, 40 e 80 horas na área. Esse era o critério para todos, inclusive para os professores de Arte. O que aconteceu? Apenas uma mulher formada em Artes Cênicas e Dança entrou, e entrou pelo sistema de cotas, todos os demais eram de Artes Visuais. Claro que os selecionados mereceram tendo em vista os títulos apresentados. Mas há quantos anos os professores de Artes Visuais estão/vêm atuando? Há quanto tempo os profissionais de dança estão na educação? O mais velho formado aqui no Estado está (ou não) atuando há sete anos. Estou formada há três anos e já saí da graduação para o Mestrado, já sabia que não conseguiria concorrer com profissionais que estão atuando faz mais anos que Eu.

A primeira faculdade de dança foi criada em 1956 na Bahia e a dança só entrou para o currículo com a LDB, ou seja, em 1996. O primeiro curso do Estado surge em 2010 na

²⁹ Ficha técnica: Intérprete/Criadora: Ariane Nogueira; Dramaturgia e Direção: Marcos Mattos; Trilha Sonora e desenho de luz: Reginaldo Borges; Figurino: Maíra Espíndola; Operação de Luz: Adriel Santos.

UEMS, logo, ainda é muito recente considerando a atuação de outras linguagens no ensino, então ainda estamos lutando por nossa existência/sobrevivência enquanto terceiro mundo.

Penso também a respeito de minha atuação como professora de dança no ensino não formal. É sempre trabalhoso, na maioria dos lugares, se não nas academias de dança, receber o pagamento das aulas. Atualmente nos dois lugares em que ministro aulas tenho dificuldades para receber dos alunos, sempre há atrasos, a exceção são os pagamentos em dia, como se aquela não fosse uma profissão que precisasse receber, mas que pode ser um pagamento em atraso, que pode esperar. Como se não fosse uma trabalhadora que depende da mensalidade para viver, pagar minhas contas. A sensação que tenho (e venho a tendo principalmente nestes meses de pandemia), é de que as pessoas não reconhecem arte como um trabalho, parece-me que acham que faço somente por diversão, talvez que danço por ser um hobby. Graças a Deus tenho a oportunidade de trabalhar com coisas que amo fazer, mas que ainda são do terceiro mundo.

Outra situação é quando se fala do ensino formal, pois “a dança costuma ser vista como conteúdo da disciplina de Educação Física, como claramente indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) da área de educação física” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 16). Mesmo depois de tantos anos da publicação desse texto de Strazzacappa, posso afirmar que ainda é uma realidade, considerando minha experiência na rede municipal no ano de 2018 (principalmente) e 2019.

Quando não está na Educação Física ou nas apresentações de datas comemorativas a dança aparece nas atividades extracurriculares, como quando comecei a dançar aos oito anos na escola, ou também no projeto em que daria aula no ano de 2020, que foi encerrado devido à pandemia.

Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois não tem conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a educação física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e dos adolescentes, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Então, afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA, 2012, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram apresentados no final de 1990 sugeriam conteúdos que deveriam ser ministrados em cada área de conhecimento, conforme cada série. Houve inúmeras manifestações pelo Brasil após sua publicação.

Na área de dança, presente nos PCNs – Arte, pouco ou quase nada aconteceu Assim, antes de analisar se os conteúdos apresentados pelo documento são coerentes com o conceito de dança defendido pelos artistas da dança; antes de verificar a adequação do proposto para cada faixa etária, e antes de analisar a integração desses conteúdos às demais disciplinas escolares, não podemos, dada a nossa situação de Terceiro mundo, desenvolver um olhar crítico sobre o que está posto, pois nem sequer tivemos tempo de degusta-lo (STRAZZACAPPA, 2012, p. 17).

Se falar como mulher, mulher do Mato Grosso do Sul, de um bairro periférico já me faz subalterna, já me faz Terceiro Mundo, agora vemos mais um motivo para tal discurso ser reforçado.

[...] é o ponto pacífico a necessidade de os profissionais de dança aprimorarem seus discursos, comecem a usar vocabulários próprios (e não aqueles emprestados das áreas de saúde, psicologia e educação física) e, sobretudo, compreenderem o ensino de dança como um fim em si (STRAZZACAPPA, 2012, p. 20).

O discurso mais comum e utilizado há anos é o da “dança como expressão corporal”. Ouvi nas escolas por onde passei nos últimos sete anos (tempo em que atuo como docente) e ouvi também dias atrás assistindo ao vídeo da primeira mostra de dança da escola em que participei no ano de 2001. No discurso de apresentação a diretora falava da expressão da dança que ali era representada e normalmente é isso que sabem dizer. O que mais poderiam dizer sobre a dança?

Inicialmente a dança da escola que acontecia no contraturno em alguns casos era ensinada por pessoas sem formação, por adolescentes, mas o importante era trazer algo novo e atrativo para os estudantes, algo que os tirassem das “ruas”, da “violência”, das “drogas”. O discurso presente no contexto escolar é de que é melhor as crianças estarem na escola do que nas ruas usando drogas, e já sabemos que não é um discurso de escolas particulares, que oferecem aulas de *ballet* e judô em sua maioria, mas uma realidade de grande parte das escolas públicas também. Não é à toa que o projeto realizado pela prefeitura no ano de 2003 em que comecei a dançar se chamava “Arte Sim, Violência Não”. “Diante de tal afirmação, evidencia-se o caráter das atividades extracurriculares pregado pela instituição: ocupar o tempo ocioso das crianças para impedir qualquer outra ocupação do tempo” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 20).

Para a construção de projetos coesos e consistentes esses precisam estar em diálogo com a comunidade e a comunidade escolar, incluindo professores, direção, pessoas que estão ali presentes cotidianamente com aquela realidade e que podem trazer um diagnóstico para

pensar possibilidades. “A realização de projetos de ensino de dança em escolas deve ser incentivada, uma vez que a escola é uma instituição reconhecida pela comunidade e que tem infraestrutura física básica para sua concretização” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 21).

Sou prova da importância deste incentivo. Fruto de projetos de dança na escola, hoje sou profissional da área, encontrei não só uma “ocupação” do meu tempo, mas meu caminho de atuação e paixão hoje, dezoito anos depois. Graduada, quase mestra e futura doutora pesquisando dança, além de também ser artista da dança (pois atuo no teatro e nas artes visuais) e professora de danças urbanas. “Porém, para evitarmos riscos trazidos pela realização de projetos isolados, as escolas deveriam definitivamente incorporar o ensino de dança em sua grade curricular” e sem a tamanha resistência que encontramos ainda hoje (STRAZZACAPPA, 2012, p. 21).

A resistência e falta de consciência de que a dança precisa estar no ensino de arte, pois já está prevista na Lei de Diretrizes e Bases há anos, pela direção/coordenação escolar acabam gerando o mesmo discurso nos estudantes. Eles acham que a dança é para datas comemorativas ou para quem quiser fazer parte de um grupo de dança da escola do projeto extracurricular, mas não conseguem considerar como linguagem, tem resistência com a dança quando ela aparece na aula de Arte. Ainda mais se formos pensar em estudantes do Ensino Médio que passaram anos aprendendo Artes Visuais nas aulas de Arte como únicos conteúdos.

Falo também por minha experiência no Estágio Supervisionado II da Graduação com o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Deveríamos trabalhar com as duas linguagens, Teatro e Dança, durante as aulas e começamos com o Teatro, que teve um bom envolvimento (levando em conta também a excelente professora regente que já atuava praticamente como uma Arte-mediadora). Mas ao chegar às aulas de dança, bloqueio. Tentamos de diferentes maneiras, mas tivemos que alterar nosso plano, pois as aulas não estavam funcionando, não estavam alcançando e acessando aos estudantes. Não pesquisamos mais a fundo por ser a graduação, mas hoje, após alguns anos, faz-me refletir e impulsionar a escrita deste subtítulo, que também não me será suficiente para me aprofundar como gostaria na questão, mas cabem aqui algumas reflexões e apontamentos.

Houve um bloqueio, talvez pela maneira como viam a dança, talvez pelo tabu que é o corpo ou até pela proposta que nós levamos enquanto aula. Mas não trago esta questão somente por causa da uma *experivivência*, mas porque faz parte de tantas outras que tive com a mediação em dança, assim como também tive com a mediação teatral.

Como dito anteriormente,

A LDB é clara ao situar o ensino de arte como componente curricular na educação básica, reconhecendo a importância das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e música [...]. Secretários estaduais e municipais de educação, diretores, supervisores e professores de escola devem se conscientizar de que aula de arte não se resume a atividades de desenho e pintura, e que o ensino de arte é parte integrante da formação do cidadão (STRAZZACAPPA, 2012, p. 21).

Eu gostaria de estampar em *outdoors* pela cidade e/ou que houvesse formações só com estes profissionais para sua conscientização, pois Marcia Strazzacappa está dizendo isso em 2003 e tantos outros e outras também disseram depois para que em 2019 ainda não se tivesse essa consciência. Ainda assim se espera aula de desenho e pintura nas escolas nas disciplinas de Arte.

Mas o que pode também motivar esse desejo/expectativa? “Parece que há um consenso em torno de que após as aulas de arte, as crianças devem levar para casa o produto de seu trabalho como forma de comprovar que algo de concreto foi realizado” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 25). E não só depois das aulas de arte, mas no fim dos bimestres e na Mostra do final do ano. Logo no meu início como docente no ensino regular após me formar estava trabalhando com movimentos, trabalho que já havia realizado anteriormente, e ao final de cada aula realizava com as crianças uma produção gráfico-plástica, pois sabia que já esperavam algo concreto ao final, tendo em vista que discutimos muito isso na graduação. Mas ainda assim ouvi o comentário de que a diretora não estava vendo resultado do meu trabalho, o que me fez ressignificar todo o processo e chegar na história que já contei quando trabalhei com as artes visuais e com os artistas desta linguagem e do teatro.

A questão é que “Nas aulas de dança não há algo palpável para ‘levar para casa’. O resultado do trabalho técnico de dança é cênico” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 25). E ainda assim esse trabalho em sala de aula não precisa ter a obrigação de ser exposto, não tem que ser apresentada essa coreografia ou peça. E ainda assim há um receio inicial porque pode ser que a direção e coordenação não tenham suas expectativas modernas supridas. A “dancinha” com todo mundo igual, como em “Tempos Modernos” de Charles Chaplin.

O que vi nestes anos foram apresentações para datas específicas, o envolvimento da escola num geral se mobilizando em algumas semanas para ensaio e decoração para determinada data ou projeto. Pausa no que está sendo trabalhado para ceder espaço aos ensaios. “A apresentação final torna-se o objetivo principal do projeto, e as aulas de dança são substituídas por ensaios de coreografias preconcebidas” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 26). O quê de saber, conhecimento em dança essa criança carregará após essa apresentação? Este é o

objetivo do ensino de dança na escola? A memorização de sequências decodificadas? Qual a importância do ensino de dança na escola?

A escola contemporânea busca reconhecer-se como um espaço de conhecimento das mais diversas áreas, dentre elas a arte. A arte vem abrir perspectivas para uma compreensão do mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa. Assim, a dança, considerada a mais antiga das linguagens artísticas, não pode ser ignorada por essa visão de educação (MORANDI, 2012, p. 71).

Quando começamos a desfazer a visão de que corpo e mente estão separados (discussão tão enfatizada aqui), começa-se a compreender a importância da dança na educação, ao trazer o equilíbrio entre corpo e mente, “Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com o mundo exterior” (MORANDI, 2012, p. 72).

“Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda a forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o corpo como veículo, vemos quão importante é entender essa expressão externa da energia vital interior” (LABAN, 1990, p. 190, *apud* MORANDI, 2012, p. 71)

Onde está o movimento? Está em tudo. Onde está o corpo? Está em tudo. Em tudo que fazemos ali está o corpo. Ali está o nosso corpo. Ali estamos nós. E cada vez mais o “nosso” corpo tem se tornado cada vez menos “nosso”. Este vai se tornando cada vez mais um desconhecido. Não aprendemos a lidar com o corpo, com nossas emoções, sentimentos. Na verdade aprendemos a ter vergonha destes e a esconder, principalmente se estiverem fora do “padrão”. Dessa maneira vamos nos tornando cada vez mais estranhos de nós mesmos, estranhando a outros. Dessa maneira vamos nos tornando cada vez menos reais, esquecendo-nos que o corpo nunca deixa de ser, como disse Cristian Duarte (2011, p. 103):

O corpo está sempre ‘sendo’ sua coleção de informações, momentos que o atravessam pelos ambientes que frequenta. A todo instante, um transformar de emoções, sentimentos, prazeres e aprendizados acontecem no/com/pelo corpo em constante fluxo de eletroquímica [...]. Ninguém (nenhum corpo) está depositado numa ‘caixa (de ferramentas)’ à espera da sua vez de ser utilizado por um especialista ansioso em lapidar o seu objeto. Ao menos, idealmente, ninguém deveria estar por aí, numa gaveta, aguardando seu destino.

Como brilhantemente disse Laban, o movimento é a essência da vida, está em tudo. Ao estarmos parados, há movimento. Em nossos órgãos, o ar que entra, e que sai faz movimentos. A dança um dia foi para a educação por um momento, da mesma maneira que a matemática um dia também foi. A arte, a dança e o teatro não estão lá para cobrir

planejamento de outros professores. Milhares de artistas-professores-pesquisadores estão estudando e trabalhando para estar em sala de aula e nós podemos ser os mediadores. Aqueles que mediarão o contato dos estudantes com a dança, com o corpo, com o movimento, consigo mesmos. Vale ressaltar (caso haja um leitor que não o saiba), as aulas de dança não têm o objetivo de formar dançarinos, dançarinas, bailarinos ou bailarinas, assim como as aulas de Química não formam um químico ou química.

“A dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança” (MORANDI, 2012, p. 72). Mas para que haja compreensão, desfrute, também é necessário o fazer-pensar. Mais uma vez nos deparamos com a conexão do corpo-mente, o fazer-sentir; fazer-pensar.

Eu havia dito que a dança nas escolas não deseja formar artistas, então vejamos qual seu objetivo na educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998) destacam que a escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, abrindo possibilidades de apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. E ainda, que a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e no processo interpretativo pode desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade.

O ensino de dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas se relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos. Deve ajuda-los a tomar consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade para se comunicarem. Seu objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, de comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos.

Podemos perceber aqui a importância e abrangência do ensino da dança na educação formal. Quero dar uma atenção maior ao que claramente me aguçou quando Carla Morandi fala para o ensino se relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte “integrante”, da educação. Fica claro que me aguçou por ter uma relação direta com esta pesquisa, tema e estudo que acredito por experiênciá-la, que é a mediação. Há uma tendência perigosa na educação dos profissionais envolvidos não relacionarem o ensino, no geral, com a vida do estudante. Quantas vezes desenhei, falei ou escrevi sobre lhamas e pés de maçãs no ensino fundamental e a primeira vez que vi esses foi em 2020 no Chile aos vinte e seis anos. E

podemos falar de assuntos mais profundos, mais significativos, como ao homogeneizar a sala de trinta estudantes, ignorar o local em que vivem, ignorar o dia ruim de uma criança.

É perceptível a urgência de um ensino sensível que considera esse indivíduo que participa do processo de ensino, que, como dito antes, não é uma vasilha.

Podemos olhar também para o referencial que temos hoje em construção e adaptação nas escolas que é a Base Nacional Comum Curricular, percebendo então o que este documento diz a respeito da dança, presente no ensino de Arte (BRASIL, 2020, p. 195):

A **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas.

Se o dualismo está sendo citado como algo a ser repensado pela BNCC, que é uma referência bem atualizada, é porque ele ainda está presente. Vemos também muitas conexões dessa perspectiva do ensino da dança na BNCC com a dos PCNs, investigação, contato consigo, com o corpo e mente, como eu havia comentado anteriormente, trazendo sempre as experiências sensíveis à tona. Além disso, algo importante de ressaltar nesse texto da BNCC é pensar o movimento dançado no contexto em que cada escola, professor e estudante se encontram, além também da problematização que este ensino pode provocar.

Estes textos vão ao encontro do que aprendi na Universidade, com o que minhas professoras acreditavam e nos ensinaram nos anos de graduação, o que ainda é uma realidade em construção nas escolas.

Comecei a trabalhar no ensino formal no ano de 2014 na Educação Infantil, e realizei os estágios obrigatório no Fundamental I no ano de 2015 e no Fundamental II e Ensino Médio no ano de 2016, além de ter atuado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), minha primeira experiência com a docência no ensino formal. Desde lá posso concordar com o que a Carla Morandi diz sobre a dança ser raramente trabalhada como disciplina no ensino de Arte.

Acredito que sempre compartilharei minha primeira experiência na rede pública de ensino, pois foi impactante. O ano é 2018, eu licenciada em Artes Cênicas e Dança, sou

contratada para trabalhar como professora de Arte na Educação Infantil e ao atuar com corpo, movimento, com minha área de formação, ouço que esse é um trabalho já desenvolvido pela Educação Física.

Aqui fazemos uma pausa para dizer que a dança feita eram as apresentações para datas comemorativas, não uma construção significativa em sala de aula, um processo do coletivo e vivenciado no currículo da disciplina.

Ainda que questionando e falando da minha formação, me é apresentado o documento da Secretaria Municipal de Educação que pautava o trabalho da Educação Infantil e a dança realmente estava na Educação Física. O documento não estava claro o suficiente e acabava dando essa abertura, o que depois foi esclarecido durante as formações da própria Secretaria que participamos a respeito da implantação que seria feita da BNCC no currículo da educação do município. Ou seja, tive que trabalhar com as Artes Plásticas, ajudar a professora de Educação Física nos ensaios e coreografias, preparar Mostra Cultural, até porque Eu era uma professora contratada em seu primeiro ano. Mas ainda assim encontrei espaço para trabalhar no último mês com um grupo de teatro e circo.

Em grande parte encontramos a dança realmente como uma “ferramenta”, e aqui estou falando com certa ironia – apesar de saber que algumas pessoas possam a ver apenas assim – mas a dança, a mediação, a arte, e muito menos nosso corpo são “ferramentas”.

Ferramentas são feitas de metal, feltro, madeira, corda, vidro, faísca, vento, água, pó, carbono... Ferramentas são reproduzidas em série, existem iguais e aos milhares, embora seja possível produzir uma ferramenta única, sua e de mais ninguém. Ferramentas são dotadas de extrema força. Ferramentas são aparatos, dispositivos, instrumentos, utensílios rústicos e de alta tecnologia. [...] Ferramentas para manter um vivo morto. Ferramentas para fazer sobreviver. Ferramentas desafiam nosso entendimento de corpo e de história (DUARTE, 2011, p. 101).

Sobre o movimento, a dança como ferramenta o autor diz o seguinte “Quanto ao movimento no corpo, este não pode ser entendido como uma ferramenta mesmo, ainda mais se ferramenta for entendida como algo que se produz em série. Ou seja, uma dança desenvolve técnicas” (DUARTE, 2011, p. 103). Infelizmente é isso que se espera da dança muitas vezes, e até do ensino, da educação no geral, essa criação de instrumentos que vão contribuir com a sociedade em que vivemos, pois vamos estudar e nos preparar para depois trabalhar, por isso precisa ser uma reprodução “em série” – no duplo sentido – e de forma igual, sem tratar das singularidades. Criar sequências técnicas, todos dançando igual para que fique “bonito” e possa agradar aos pais e a comunidade, pois a dança é usada “para a integração da instituição com os pais ou a comunidade” (MORANDI, 2012, p. 74).

E isso eu encontrei em todas as escolas por onde passei. Pedagogas empenhadas – ou desesperadas – para criar coreografias para inúmeras apresentações no decorrer do ano. O que acontece,

O **professor**, desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige dos alunos que reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo; coelhinhos da páscoa, caipiras juninos, índios folclóricos, flores de primavera, presentes de natal, baianinhas e piratas de carnaval dançam, assim, suas ‘coreografias’ para agradar a pais e professores, diretores de escola e supervisores de ensino (MARQUES, 1999, p. 107, *apud* MORANDI, 2012, p. 74).

Eu comecei a participar de grupos de dança na minha escola aos oito anos de idade no contraturno. Por muitos anos estive no lugar de reprodução, reproduzindo coreografias, no entanto que hoje tenho muita facilidade para decorar uma coreografia. Mas essa reprodução foi “podando” minha criatividade e fui tendo cada vez mais dificuldade em criar, dançar sozinha, de improvisar e solar. Quando cresci, fazendo parte de um grupo de dança autônomo, já na adolescência, fomos entrar nesse lugar de criação e para mim foi muito difícil (ainda não é fácil, mas é menos difícil porque enfrentei e enfrento todos os dias).

Hoje, como professora, como futura mestre, Eu tento ensinar diferente para meus alunos, ainda que seja um *workshop* de uma hora, para mim a parte menos importante é a coreografia, a sequência. O que mais me interessa são o processo e o que ele pode gerar naqueles corpos singulares, porque já fiz muitos *workshops* e aulas nesses meus 20 anos de dança e na maioria das vezes, no outro dia, eu já me esquecia da coreografia. Por esse motivo sempre me questiono a respeito da reprodução de coreografias como parte importante de processos de aulas de dança.

É no âmbito das festividades escolares que a dança novamente aparece, proporcionada agora pelos professores dessas disciplinas [arte e educação física] que são ‘encarregados’ quase sempre, de promover os eventos na escola. Assim, desprovida de um processo de construção ‘corporal’ do conhecimento, a dança surge já na forma de ensaios. Mesmo justificando a participação dos alunos na elaboração das coreografias, a ‘criação’, sem o processo de elaboração corporal, torna-se mera reprodução de passos desprovidos de estudo e reflexão do movimento. Esse processo externo de reprodução do movimento pode ser comparado à leitura sem compreensão do texto as palavras isoladamente podem ser copiadas, mas todo o processo de absorção do conteúdo implícito se perde (MORANDI, 2012, p. 74-75).

Aqui a autora dá base para a experiência antes compartilhada por mim. Talvez fazendo alusão à experiência da leitura, da língua portuguesa, para leitores que não sejam da dança ou da arte, dê-se maior importância e crédito para o que aqui está sendo tratado. Aquele texto já

tem quase dez anos. A discussão sobre o ensino de dança, a reprodução de coreografias não é uma discussão de dois meses ou dois anos, mas ainda assim precisamos tratar do assunto, e cá estamos nós para fazer o necessário e possível, para fazer o trabalho de “formiguinha” como diria a professora Christianne Araújo.

“Não sou mais discípula, nem estudante (mesmo que estudar faça parte permanente da minha atual profissão) sou artista, professora e pesquisadora e assumi há poucos anos o papel de orientadora e de mestre” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 30). E a fala de Strazzacappa vai de encontro com a proposta de Bessa-Oliveira tão citada por mim que me digo, que sou sei, sei e sinto artista-professora-pesquisadora e que muito em breve serei mestre e também orientadora, e claro, sempre mediadora. Ponho-me a refletir porque tenho o livro **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista de Dança** (2012) desde 2013 quando a autora veio participar de alguns eventos na cidade e muito perto disso já fiz a leitura. Algumas coisas naquele momento me atravessaram, mas nada comparado a como elas o fizeram agora, como brilham aos meus olhos e se conectam com meu fazer, com aquilo que acredito.

Márcia Strazzacappa traz o relato de Domonique Dupuy de 1998 e a reflexão a respeito da possibilidade de se ter mais de um mestre e que para ser discípulo não é preciso um momento específico. Sobre a quantidade de mestres, podemos dizer o mesmo sobre o mediador. Não é o mediador somente aquele sujeito que faz a mediação artística, que aproxima o espectador de uma produção artística. Como disse Zina Filler e já comentado neste trabalho, são mediadores nossos pais, amigos, professores, pessoas que passam pela nossa vida e de alguma forma medeiam contatos, aproximam-nos de algo ou alguém.

“O mestre é único em sua genialidade. É único naquilo que tem a dizer, na transmissão de sua experiência, na revelação de sua descoberta, no compartilhar de sua pesquisa. O que ele tem a dizer e sua maneira de dizer são únicos”. Mas não podemos confundir essa singularidade com exclusividade, pois ele não será único enquanto mestre (STRAZZACAPPA, 2012, p. 31).

Podemos aqui pensar na ideia do professor detentor da verdade, aquele saber único e exclusivo, saber insubstituível. Eu faço parte de um discipulado e sei que o discípulo e o discipulador estão em uma via de mão dupla, estão em um mútuo aprendizado. O mesmo se dá na proposta aqui do professor como mediador aquele que não é o detentor, mas que tem conhecimento para partilhar e que também está disponível e suscetível para aprender com os estudantes.

Como nos propõe Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia* (2011), ensinar exige humildade. O professor mediador, o Arte-mediador, precisa ser humilde ao reconhecer as

necessidades dos estudantes, o quê eles precisam em suas “refeições”, mesmo que seja necessária a mudança de última hora de seu plano de aula. Ele precisa ser humilde ao reconhecer que pode aprender com os estudantes, independentemente de onde moram, da cor de sua pele ou de seu comportamento.

Ao falarmos de mestre podemos associar esta palavra a diferentes possibilidades. O mestre das artes marciais, o mestre de *ballet*, o mestre das manifestações populares, aqui do nosso Brasil, o mestre de Nazaré (CURY, 2006). Todos estes mestres passaram um dia pelo lugar de aprendizado, ocuparam o lugar do aprendiz primeiro, experimentaram, fizeram para depois ensinar. Márcia Strazzacappa faz essa introdução para pensar o professor de arte e com uma inquietante pergunta: “É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 33).

“Se para algumas manifestações culturais a existência do mestre parece ser condição *sine qua non* para a formação do artista, e apenas o artista pode se tornar mestre para, por sua vez, formar outros artistas, em outras manifestações sua presença é aparentemente dispensável” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 33). Eu não consigo não lembrar do que Antonio Nóvoa ensinou tão brilhantemente em seu livro **O regresso dos professores** (2014) ao falar da formação de professores e trazer a realidade da formação dos médicos, tão distinta. Nóvoa nos provoca a pensar como seria interessante levar o professor iniciado para perto do professor mais antigo, aquele que está há anos na educação para aprender, para fazer uma residência antes de iniciar seu trabalho em sala de aula. Ou seja, estar em contato com aqueles que têm mais experiência, que seriam os mestres, que poderiam compartilhar para formar.

Aqui a palavra mestre toma a dimensão de *alguém que tem sabedoria, mais do que conhecimento*. Alguém que possui uma experiência ímpar, mais do que vivências acumuladas. Alguém que tem uma maneira especial de transmitir sua sabedoria, mais do que capacidade de se fazer compreender. Alguém que tem generosidade, mais do que complacência (STRAZZACAPPA, 2012, p. 33-34).

Mas ao nos depararmos com essa definição de Strazzacappa a respeito do Mestre, podemos ver que ainda estamos um pouco distantes desse lugar. Ao chegar à escola no primeiro contato, a primeira reação dos professores mais antigos, em sua grande maioria, é de “estranhamento”. Quantas vezes eu ouvi que estava fazendo algo demais porque era nova, que aquilo um dia ia acabar. Se você está lendo e é professor, um dia deve ter ouvido isso. Só que ao mesmo tempo Eu tive contato com mestres, tive contato com professoras generosas, que transmitiram sua sabedoria, *experivivência*, conhecimento com uma jovem de vinte e um anos e inexperiente na área, e que são experiências ímpares na minha formação enquanto docente.

“No universo da arte, forma-se primeiro o artista e o tempo formará o professor. Uma vez professor, o tempo encarregar-se-á de transformá-lo em mestre” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 36). Comigo foi assim. Primeiro fui artista e depois de muitos anos me tornei professora. Agora acredito que o tempo encarregar-se-á de me transformar em mestre, pois eu desejo ser essa pessoa, com esses atributos antes mencionados, alguém que transmite de forma especial, com sabedoria, com generosidade. Alguém que mediará, que poderá retribuir o que lhe foi feito.

Dividindo espaços interinstitucionais, a arte pode aprender com as ciências, como as ciências podem aprender com a arte. Arte e ciência devem estar no mesmo patamar. [...]. Para a universidade, espaço privilegiado do conhecimento científico, a presença da arte é salutar e desejada, não apenas pela educação estética de seus alunos, funcionários e docentes, por dilatar as relações humanas, mas sobretudo pela possibilidade do sonho (STRAZZACAPPA, 2012, p. 36).

A discussão entre arte e ciência é uma velha e ambígua discussão, aqui evitada por Strazzacappa, como a mesma disse, pois esses conhecimentos devem estar no mesmo patamar e como Hissa muito discutiu também em **Conversações** entre Arte e Ciência.

Strazzacappa faz uma reflexão muito profunda e verdadeira para finalizar o artigo, ao dizer que precisamos estar conscientes de que a presença da arte nas universidades, ali ao lado da ciência, não garante a formação desse cidadão, seja em uma licenciatura ou bacharelado. “Os dados estatísticos podem indicar apenas quantos estudantes são formados por ano em cada uma das instituições de ensino superior brasileiras; no entanto, há uma grande diferença entre diplomar esses novos profissionais e eles se tornarem ‘cientistas’ e ‘artistas’ de fato” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 36-37).

“Urge recuperar nos cursos superiores, sejam eles de bacharelado ou de licenciatura, uma educação preocupada com o indivíduo, que valorize as relações humanas na formação do profissional” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 36).

Temos aqui um panorama do ensino de dança no ensino formal, algumas (re)verificações, *experivivências*, provocações, confrontos, reflexões. Falando do ensino de Arte, da formação dos professores, na relação Arte-mediador estudante, é preciso valorizar as relações humanas, tanto na formação, como no fazer.

Como Paulo Freire (2011) diz, ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência

do acabamento, ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, exige curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, comprometimento, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

Ensinar exige muito mais que criar e aplicar um plano de aulas. São muitas coisas e talvez não estejamos perto da maioria delas, mas quero dizer que é um processo. Lembra que somos seres inacabados? É um processo de busca, de glória em glória.

Aqui ficam algumas provocações que possivelmente serão aprofundadas em uma busca em breve: qual é a dança do ensino de Arte? Qual é a dança que os estudantes (sujeitos da diferença) dançam? Como mediar essa dança que o estudante traz para a escola e então promover conhecimentos? Como mediar essa dança e a dança proposta pelos referenciais? Como realizar essa mediação em dança como projeção da Arte-mediação? Estas e outras perguntas fazem parte desse inacabamento e da constante busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – para (in)acabar

“A cada coisa que se diz ‘já sabia’ lhe cabe um século menos.
Quando um homem civilizado de sobrancelhas grossas impõe seu
saber ao que vê ou escuta ou toca, adquire alguma razão e perde toda
percepção.
As coisas que sabemos só podem ser guardadas em gavetas estreitas
em garrafas que permitem ser tampadas.
O que não sabemos é por que se movem os rios, e que cores terão as
pedras e o orvir dos segredos eu nos mantêm vivos.
Saber sobre uma flor é já tê-la murchado” (SKLIAR, 2014, p. 151).

Percebemos no decorrer deste trabalho a potencialidade e possibilidade da mediação artística no ensino de Arte para além da aproximação do artista e público, gerando aproximações entre professor, estudante, conteúdo e contexto escolar. Faço isso ao propor a Arte-mediação como uma episteme por meio de uma pedagogia da *diversalidade* para o ensino de Arte.

É possível entender também, como fora apresentado no decorrer deste trabalho, o caráter pedagógico que a própria Mediação Artística tem quando olhamos para minhas *experivivências*. Aquelas de quando éramos crianças e íamos para passeios a Museus, espaços históricos e culturais sem nenhuma conversa prévia, e como o contato com públicos que passaram por essa sensibilização e os que não tiveram. Todas essas vivências (com mediação e sem mediação) são experiências, claro, mas descobrimos aqui como é primordial que prévio ao contato com produções artísticas e artistas, sejam feitas propostas de mediação artística, ou seja, a mediação desse contato entre artista e espectador. Essa é uma forma *outra* de produção de conhecimentos e que deve estar presente no ensino de Arte de forma mais regular que comumente acontece.

Posso trazer tais afirmações considerando meu Projeto de Intervenção, solicitado por este Programa de Mestrado. Como fora afirmado e elogiado pela Banca Examinadora no Exame de Qualificação, está desenvolvido e apresentado no Capítulo 3, mais especificamente no capítulo 3.3.1 – Ser saber e sentir a Arte-mediação: *experivivências* em sala de aula. No ano de 2019 eu realizo uma intervenção na Escola Municipal de Educação Infantil na qual trabalhei, realizando este trabalho da Arte-mediação, aproximando os conteúdos e artistas das crianças, além de também ter trazido a necessidade que aquela turma e crianças apresentava. Assim foi possível produzir conhecimentos significativos que puderam gerar experiências para aquelas crianças por meio do ensino de Arte.

Vemos com essas *experivivências* como a Arte-mediação (que visa a aproximação entre os sujeitos do ensino de Arte) e a Mediação Artística (que busca aproximar estudante como público dos artistas e suas produções) são propostas pedagógicas possíveis, e não utópicas. A perspectiva do espaço biográfico nos dá essa oportunidade, de ver, de sentir, de saber como este trabalho é realizável ao olharmos para o que já foi feito. Claro que, não são fórmulas prontas, não está pronto, cada sujeito, cada Arte-mediador o fará de acordo com seu contexto, com suas especificidades, tanto pedagógicas quanto de seu espaço de atuação.

Identificamos na caminhada pedagógica, caminhada como professor e professora, que, ainda que não seja de forma generalizada, podemos identificar alguns vestígios da educação “bancária” no ensino de Arte. Ainda encontramos uma ideia de ensino de Arte que não considera o estudante como produtor de arte, cultura e conhecimento, mas que em sua maioria acabam por “transferir” um conteúdo que cumpra os referenciais. Vemos isso quando ainda temos os conceitos e percepção de Arte, Cultura e Conhecimento de uma perspectiva moderna, ou seja, que padroniza padrões, que diz o que é ou não é, quem é e quem não é. Ou também quando nos deparamos com professores que buscam por dicas, fórmulas e receitas prontas de “como fazer” o ensino de Arte.

Fica mais do que claro que é uma percepção equivocada, mesmo após anos depois das publicações e pesquisas de Paulo Freire e tantos outros pesquisadores e pesquisadoras. Todo corpo, indiferente de seu *lócus* enunciativo, ou se é um corpo “estranho” ou não, ele é produtor de Arte, Cultura e Conhecimento e precisa ser envolvido e aproximado para a construção do ensino de Arte.

O Arte-mediador será o sujeito que reforçará essa proposta, quem irá mediar os conhecimentos historicamente acumulados, seus conhecimentos e os conhecimentos dos estudantes para a produção de conhecimento no ensino de Arte. Dessa forma o Arte-mediador aproximará estes estudantes ao mostrar, mais do que em suas narrativas, mas no fazer, que eles podem ser, saber e sentir à medida que esse professor também seja, saiba e se sinta-se enquanto Arte-mediador, como sujeito da diferença que está em contato com uma variedade de sujeitos da diferença em sala de aula. E as características desse profissional podem ser também inspiradas pela proposta da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, que demonstra algumas características do que ser professor-mediador exige.

Além da Arte-mediação como proposta pedagógica no ensino de Arte conseguimos ver como a Mediação Artística, ou seja, a mediação de propostas artísticas e artistas, tem seu caráter pedagógico e pode ser feita em sala de aula pelo Arte-mediador. A mediação artística que visa aproximar estudante enquanto público do artista e sua produção artística, diminuindo

o divórcio que existe entre esses, assim como visa à democratização do acesso às produções culturais. O que terá um caráter extremamente efetivo quando feita regularmente em sala de aula.

Professores de Arte promovendo regularmente em seus planos e projetos uma aproximação significativa e sensível, percebendo as temáticas dos artistas e seu trabalho, têm uma maior eficiência, pois sua temporalidade é diferenciada da do artista, além do contato com a maior quantidade possível de estudantes. Trabalhos como o que realizei enquanto artista que faz uma ação pontual em escolas tem sua importância e valia, mas se este for feito de forma continuada, veremos futuramente essas sementes sendo germinadas, formando público e espectadores.

Apesar da breve pincelada pelas especificidades do ensino de Dança, conseguimos captar a potencialidade e necessidade de aprofundamento do tema, quando o objetivo é pensá-lo pela ótica da Arte-mediação, da Mediação Artística. O ensino da Dança na Educação Formal tem sua história de altos e baixos, de enfrentamentos e conquistas, e encontramos ainda determinado pré-conceito pelo público quando essa é a linguagem a ser trabalhada em sala de aula. Mas aqui fica a problemática: qual é a dança ensinada na escola? E, principalmente, qual a dança que esses estudantes e corpos da diferença dançam? Como então mediar a dança desses corpos da diferença e a Dança do ensino formal para a produção de conhecimentos? Essas são perguntas que cabem ser respondidas num futuro próximo.

A Arte-mediação e o Arte-mediador são propostas, e talvez você queira chamar de conceitos, não únicos, não fechados, não criados “do nada”. A Arte-mediação e o Arte-mediador são caminhos, que de alguma forma posso dizer, inovadores, para (re)verificarmos episteme e pedagogicamente o ensino de Arte, de uma forma *outra* e singular, e, além disso, de forma mais sensível. São caminhos para que possamos gerar pequenas(grandes) mudanças no discurso a respeito do ensino de Arte; para que geremos pequenas(grandes) mudanças no relacionamento que existe entre professor e estudante; para reduzir o divórcio entre público e artista; caminhos para desenvolver o que fora proposto também por Paulo Freire; para gerar pequenas(grandes) mudanças enquanto ao discurso moderno que ainda está presente no ensino de Arte. A Arte-mediação e ser Arte-mediador são propostas como a perspectiva descolonial. São jeitos *outros* de viver, de ser, de saber e de sentir, de perceber o mundo. São possibilidades que nos trarão outras possibilidades de acordo com cada temporalidade, cada sujeito, cada *lócus*.

As propostas foram lançadas, agora é nosso momento de agir. Ser valente!

REFERÊNCIAS

ABREU, Glauber Gonçalves de. **Experiência e Mediação em teatro: abandonar-se para não abandonar**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALAMBERT, Francisco. Para uma história (sócia) da arte brasileira. *In*: BARCINSKI, Fabiana Werneck (Org.). **Sobre a arte brasileira: da Pré-história aos anos 1960**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes: Edições SESC, São Paulo, 2014, p. 06-21.

ANDRADE, Fernanda. **Mediações Culturais em Dança: Encontros Corporificados nos festivais Vivadança e Fiac/2017**. SALVADOR, 2018. Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2018.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador**. UFBA, Salvador, Bahia, 2015.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução Paloma Vidal. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo, Editora Perspectiva. s/d.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. 5. Ed. – São Paulo. Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo, Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: Abordagem Triangular. *In*: **Comunicação e Educação**, São Paulo (2), p. 59-64, jan./abr. 1995.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Clarice Lispector Pintora: uma biopictografia**. Apresentação de Edgar César Nolasco. Prefácio de Eneida Maria de Souza. – São Paulo: Intermeios 2013.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O artista plástico geovisualizador: arte contemporânea ou o contemporâneo na obra e na crítica de arte em Mato Grosso do Sul? *In*: NOLASCO, Edgar César; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Arte, cultura e literatura em Mato Grosso do Sul: por uma conceituação da identidade local**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2011, p. 67-128.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “**Enquanto esse velho trem atravessa...**” *Biogeografias para descolonizar o ser, sentir e saber no ensino de artes visuais*. **CONFAEB - XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato**

Grosso do Sul, 2017, Campo Grande, MS. XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. v. 1. p. 1878-1890.
<https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 14/10/2018

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte e Cultura de Mato Grosso do Sul no Ensino de Artes: ser, sentir e saber. **NAV(r)E** – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador / BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio (Org.) – Campo Grande, MS: Life Editora, p. 267-284, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Educação Descolonial: formação de professor de Arte para um trabalho docente mediador. **Acervo do autor**. 2019, p. 1-36, texto no prelo.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias da diversalidade. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 61-86, jan./jun., 2019.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O corpo das Artes (Cênicas) Latinas ainda é razão e emoção “Quando essa porra toda explodir, aí eu quero é ver!”. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 83-109, jul./dez. 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4a Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BICALHO, Poliana. **Comunicação – Públicos e democratização do acesso às artes cênicas em Salvador**: a experiência do projeto Mediação Cultural do FIAC. Salvador; Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, Mestrado, orientadora Professora Deolinda Vilhena. VIII Congresso da ABRACE – Belo Horizonte – UFMG – 2014, p. 1-6

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília : MEC/2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. *In*: **Rede de São Paulo de Formação Docente** – Cursos de Especialização para o quadro de ministério da SEESP, Ensino Fundamental e Médio. São Paulo, 2011.

CRIOLO. Convoque seu Buda. Gravadora Oloko Records. São Paulo, 2014.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES. Mediação teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UEDESC, v.1, n. 10, 2008, p. 75-83.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 51, set-dez 2012, p. 661-749. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

DUARTE, Cristian. **Arqueologia do Futuro**. 2012. São Paulo.

FILLER, Zina. Mediação para dança contemporânea: um primeiro desafio para gestores, artistas e instituições culturais. **Revista do centro de pesquisa e formação**. São Paulo: Nov/2015. P. 135-145. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/c38ec644-20d9430d-b73c-737dfece0fc8.pdf>. Acesso em: 10/11/2016

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 30 de março de 2019.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Meu/Nosso Corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. ’’, n. 1, p. 5-35, jan./abr. 2019. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/86>. Acesso em 23 de março de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Licões de Dança 3**. Por: Rio de Janeiro: Ed. UniverCidade, 2001.

GOMBRICH, E. H.. Introdução: sobre arte e artistas. In: _____. **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012, 15-37;

HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 3.ed. rev. e aum.. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado** – Volume 31, número 1, Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>. Acesso em: 05/08/2019.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-colonial". **Otros logos**: Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización em Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Nro. 1, 2010, p. 8-42. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Mignolo.pdf> - Acesso em: 25 de julho de 2013.

MIGNOLO, Walter. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. **Revista IHU Online**. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148> . Acesso em: 02 de setembro de 2019.

MORANDI, Carla. O ensino de dança nas escolas: introdução. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4ª ed. Campinas, SP: Campinas, SP: Papyrus, 2012.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, 6ª edição, Petrópolis, 2005, p. 7-38.

NOLASCO, Edgar César. Crítica fora do eixo: onde fica o resto do mundo? **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 6, p. 27-41, jul/dez. 2013.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. **Cadernos de Estudos Culturais**: Crítica Biográfica, v.1, n.4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010, p. 49-72.

NOLASCO, Edgar César. Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas. **Acervo do autor**. 2019, p. 1-22, texto no prelo.

NOLASCO, Edgar César. Pântano. São Paulo: Intermeios, 2014.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/662>. Acesso em: 30 de março de 2019.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UDESC, v.1, n. 17, 2011, p. 113-121.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005, p. 117-142. Disponível

em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf – acessado em: 13 de outubro de 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: MENESES, Maria P.; SANTOS, Boaventura de S. (Orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez editora, 2009.p. 73 – 118.

REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta Regina. Aprendendo a ser professor na contemporaneidade: os desafios de uma prática reflexiva e criativa. *In*: SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador, BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio, CARVALHO, Patrícia Alves. **Diversidade e arte na formação docente**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017. p. 97-109.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Corpos, conhecimentos e corazonar. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio E. Viana. Transdisciplinaridade e Ecologia de Saberes. *In*: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 17-34.

SKLIAR, Carlos. O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014. 179p.

SKLIAR, Carlos. Introdução – A escrita na escrita: Derrida e Educação. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, p. 9-34.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

STRAZACAPPA, Marcia. Mestre-discípulo: a formação do artista e do professor de arte no Brasil. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. 4ª ed. Campinas, SP: Campinas, SP: Papirus, 2012.

LINKS PARA ACESSO AOS VÍDEOS DE RESULTADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “SER, SABER E SENTIR A ARTE-MEDIAÇÃO: *experivivências* em sala de aula”

https://youtu.be/4GQL_0ss2-E

<https://youtu.be/73402NvZn0U>

<https://youtu.be/68MnLSjplkw>

https://youtu.be/5TqW_uQnDS4

<https://youtu.be/4OXAmEwclpU>

<https://youtu.be/pYbgGaKy87w>