

VIVIANE DIEHL

# EDUCAÇÃO PROPOSITORA

*experiências de educadorartistas*

Este livro é um convite para produzirmos encontros com a educação, as artes visuais e a cultura em contínuo processo relacional. As experimentações e vivências compartilhadas sinalizaram o que constitui educadorartistas e sua atuação propositora estético-pedagógica, numa perspectiva intercultural, constituída como um lugar de liberdade para experimentações que podem provocar a criação inventiva, as práticas e a produção de fazeres e saberes com os educandos participantes. São encontros com outros modos de pensar a educação em arte e com aqueles que estiverem dispostos a compartilhar.

*prefácio por  
Valdo Barcelos*



VIVIANE DIEHL

# EDUCAÇÃO PROPOSITORA

*experiências de educador-artistas*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

*prefácio por*  
*Valdo Barcelos*



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

Viviane Diehl

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

# EDUCAÇÃO PROPOSITORA: experiências de educadorartistas

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2020



Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Imagem de Capa:** Viviane Diehl  
**Revisão:** Analista de Escrita e Artes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária Responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

D559

Diehl, Viviane

Educação propositora: experiências de educadorartistas / Viviane Diehl – Curitiba : CRV, 2020.  
112 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-5868-755-9

ISBN Físico 978-65-5868-752-8

DOI 10.24824/978655868752.8

1. Educação 2, educadorartistas 3. Artes visuais 4. Educação intercultural I. Título II. Série

CDU 37

CDD 370

---

Índice para catálogo sistemático

1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL  
EM FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2020

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élso José Corá (UFSF)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Helmuth Krüger (UCP)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

## Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujiiic (UTFPR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

*Este livro recebeu auxílio à publicação de produtos bibliográficos pelo Edital N° 36/2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS*

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**



## GRATIDÃO

Aos “encontros compartilhados” – título da obra na imagem acima – (DIEHL, 2015) com todas as pessoas que fazem da minha vida e colaboram continuamente, ofereço minha gratidão. De modo especial, agradeço Elisa Iop, Raquel Andrade Ferreira e Lilian Cordeiro, que aceitaram participar de minhas pesquisas, e ao meu orientador, Valdo Barcelos, o qual também compõe este livro. Agradeço o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, onde atuo como Educadorartista.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# MUITAS LUAS MUITOS ENCONTROS



## **Quatro luas**

Quatro estações do ano

Quatro direções

Quatro elementos da natureza

Quatro funções da consciência

Quatro câmaras do coração

## **O Caminho quádruplo**

O guerreiro: educando

O mestre: educador

O curador: público

O visionário: artista



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SUMÁRIO

PREFÁCIO	
EDUCAÇÃO PROPOSITORA	
– EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORARTISTAS:	
<i>algumas palavras à flor da pele</i> .....	15
<i>Valdo Barcelos</i>	
UM CONVITE PARA OS ENCONTROS .....	19
PREPARANDO PARA INICIARMOS .....	23
ENCONTROS COM A ARTE, A EDUCAÇÃO E A INTERCULTURALIDADE .....	29
O EDUCADORARTISTA QUE SE CONSTITUI E A ATUAÇÃO PROPOSITORA.....	41
EDUCADORARTISTAS: do que pensam, do que dizem, do que fazem.....	59
EXPERIÊNCIAS PROPOSITORAS: abordagem da arte cerâmica nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão.....	87
REFERÊNCIAS.....	99
ÍNDICE REMISSIVO .....	107

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# PREFÁCIO

## EDUCAÇÃO PROPOSITORA – EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORARTISTAS: *algumas palavras à flor da pele.*

Valdo Barcelos

Começo dizendo que me sinto muito feliz em ser o primeiro leitor do livro *EDUCAÇÃO PROPOSITORA – experiências de educadorartistas*, da professora e artista Viviane Diehl.

### 1

Em tempos de Pandemia, assim como muitas outras pessoas, fiz alguns planos, particularmente, no sentido de que “ficando em casa” acreditava que teria mais tempo livre para fazer aquelas coisas que vinham sendo adiadas. Reorganizar a biblioteca; ler aqueles livros que estão na fila de espera para serem devorados; assistir aquela série que tantos e tantas me recomendaram; terminar aquele projeto dantes iniciado e sempre adiado. Enfim, estou em casa, mas recebendo tantas tarefas que nem sonhava que poderiam existir. Entre estas tantas tarefas estão as “tenebrosas” *lives*!!!! Tem *live* ensinando como fazer *live*. Tem *live* ensinando a etiqueta de como se comportar numa *live*. É *live* orientando como dizer não a uma *live*. Tem até *live* sobre *live*. Tem *live* com o título: “isso não é uma *live*”. Eu hein? Com isso quero dizer que recebemos muitos convites e precisamos escolher quais aceitar. Confidencio que nesse caso do convite da Viviane a escolha não foi difícil, afinal, a Viviane é uma amiga muito especial. Tive o prazer de acompanhá-la em seu doutoramento na condição de orientador de Tese. Se todas as Teses fossem assim tão tranquilas de orientar, como a Tese da Viviane, eu já teria orientado algumas centenas.

### 2

Sou autorizado agora, pelo convite da Viviane para prefaciá-la sua Tese convertida em livro, a entender que para ela também não foi algo

sofrido a feitura de seu doutoramento. Querida Viviane, fico imensamente grato pela deferência que me fazes com teu convite. Como já escreveu alguém, as coisas e as pessoas tem a importância que damos a elas. De outra forma, escolhemos estar no lugar que estamos. Claro que isso nem sempre é assim tão fácil: escolher. Mas, como também já escreveu outro sábio: mais difícil que escolher é escolher o que escolher. Assim que escolhi estar junto com a Viviane aqui nesse livro e tecendo essas breves palavras que denominamos de Prefácio.

### 3

Quero partilhar com os(as) possíveis leitores(as) que as contribuições dessa obra da professora Viviane não se resumem aos pressupostos acadêmicos e científicos – que ela os tem de sobra - ou aos motivos que a originaram e orientaram como os desejos e a persistência dessa mulher delicada, frágil e, justo por isso, tão forte. Como já disse outro pensador: a força só é boa se for retirada do frágil. Penso que as mulheres aprenderam isso muito antes que os homens. Azar o deles. Os aprendizados que leitores e leitoras, porventura, tiverem após a leitura do livro da Viviane serão decorrentes das reflexões que fizerem. Como afirmava um gênio da literatura: o livro é sempre o mesmo, porém, cada leitura é única. O(a) autor(a) escreve o livro. O leitor e a leitora o reescrevem.

### 4

Acredito que mais importante que aquilo que o leitor(a) vai encontrar nesse livro será o que cada leitor fará com o que leu a partir de suas reflexões. Importa tanto aquilo que se lê quanto a reflexão que fizermos sobre aquilo que lemos. É aquilo que fazemos com o que lemos o que mais importa na criação de possibilidades para conhecer, entender e, quem sabe, compreender um pouco – bem pouco – do mundo que vivemos. Um mundo que não é todo o mundo, mas apenas o meu mundo. Por isso que, como li não sei onde: o fim do meu mundo não é o fim do mundo, mas apenas o fim do meu mundo.

### 5

Comecei esse prefácio falando da Pandemia da Covid-19 e vou terminar falando dela, talvez, porque esteja tão mexido com esses tempos tão sombrios que estamos vivendo. Alguém me perguntou dia desses qual seria o melhor

livro para ler nesses tempos de pandemia. Fiquei a matutar e me surgiram algumas respostas. Vamos a elas: o melhor dos livros não é aquele que nos leva a fazer muitos comentários durante ou após sua leitura. O melhor dos livros pode ser aquele que nos faz ficar quietos. Calados. Aquele que cria um silêncio generoso. Um silêncio onde nos permitimos escutar nosso próprio silêncio – este é o silêncio que fala ao espírito e do espírito. É o silêncio alcançado e não imposto. O melhor dos livros pode ser aquele que nos apazigua a alma, mesmo que não nos dê nenhuma resposta para as perguntas que andamos nos fazendo. Até porque onde está escrito que os livros foram escritos para nos dar respostas? Prefiro pensar neles como algo que nos leve a alimentar nosso repertório de perguntas. O melhor dos livros pode ser o que nos faz levantar o olhar do texto e mirar o horizonte. Que nos leva para fora de nós mesmos, nos permitindo ser outro sem deixar de sermos nós mesmos. Que nos convida a olhar ao redor, comemorando, com a paisagem, a graça recebida com a boa leitura. Ou então, aquele que nos deixa de olhos fechados revisitando a memória – este misterioso baú de infinitos fundos falsos. Baú invisível, capaz de atravessar todas as fronteiras sem que as sentinelas da razão o revistem. Memória, essa ilha de edição infinita, como a definiu o imortal Wally Salomão (1943-2003), que nos permite ver as coisas não como elas são, mas como delas lembramos. Memória, esta catedral profana, que abriga tanto nossas virtudes quanto nossos pecados. Que traz a lembrança de amores passados, de amizades antigas, a lembrança de uma viagem feita e até de algumas não feitas. O melhor dos livros é aquele que nos traz ao presente odores antigos, imagens passadas, sons já ouvidos. Enfim, o melhor dos livros pode ser aquele que nos faz calar e, calando, possamos sentir no corpo o roçar sedoso da brisa do mar e ouvir o murmúrio das marés, mesmo estando a milhares de quilômetros da praia. Faz-nos sentir o gostoso calor morno do sol de inverno, mesmo em um dia nublado. Presenteia-nos com o cheiro da terra molhada, mesmo que o sol esteja brilhando e que a chuva não tenha caído. Deixa-nos satisfeitos, mesmo quando nos conta uma grande mentira – afinal, muitas mentiras são verdades que ainda não deram certo.

## 6

Mas, então, qual o melhor dos livros? O melhor dos livros é o livro que ainda não lemos. É o livro que ainda não foi escrito. É o livro que pode estar na imaginação de cada um de nós. É o livro que cada um de nós pode um dia escrever. Ou seja: o melhor dos livros não existe. O que existe é o livro que estamos gostando de ler e que, depois de lido, não existirá mais como antes, muito menos como o melhor deles. A razão é simples: já será

outro livro, porque quando for lê-lo outra vez, já serei outra pessoa, e a leitura feita também será outra leitura e que poderá ser a leitura do melhor dos livros. Ou não! Voltando à pergunta inicial sobre qual o melhor livro para ler na quarentena, talvez seja aquele cuja leitura nos deixe de corpo quieto, em casa, e a alma agitada pelo amor incondicional – como só pode ser o amor – pela humanidade.

Desejo que os leitores e leitoras que se aventurarem por esse livro da Viviane sintam um pouco do que senti ao lê-lo: o corpo quieto e a alma agitada!

Alguém já disse isso antes de mim.

Primavera de 2020

# UM CONVITE PARA OS ENCONTROS

Faço porque gosto,  
gosto porque sei que tenho muito a aprender.  
(Mestre Nado de Olinda)

Em interação, dialogamos e pensamos uma educação intercultural propositora, na qual a experiência e a participação possibilitam o movimento da criação inventiva, como forma de conhecimento.

Neste livro apresento uma proposição estético-pedagógica pesquisada na minha tese de doutoramento (DIEHL, 2015), de modo a compreender as relações constitutivas dos saberes no entre-lugar da educação como um lugar de encontro intercultural.

São contribuições que nos desafiam a compartilhar e ampliar para além dos processos educativos demarcados, no campo das Artes Visuais, de modo que se alarguem os diálogos com os muitos outros educadores, no sentido de propormos aos estudantes a participação intercultural que convida à experimentação, à criação inventiva e à movimentação para produzirmos saberes com aqueles que estiverem interessados em compartilhar.

Não intencionamos fazer julgamentos da formação e atuação dos professores que priorizam a abordagem teorizada, trata-se de pensarmos e reconhecermos outros modos de constituir uma atuação pedagógica que não seja fundamentada na separação dos saberes práticos e teóricos, mas que promova inter-relações e experiências participadoras nesses campos.

Na escolha pelo termo “educadorartista”, cujo modo da escrita parte de uma vivência pessoal, defini a palavra “educador” para preceder a palavra “artista”, ao pensar minha formação que foi se constituindo ao longo da vida, ora se fundindo, ora se dispersando, mas em contínua interação.

O diálogo acontece com educadorartistas, entre as quais me incluo. Atuamos no Ensino Médio Integrado Tecnológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Elisa Iop e Raquel Andrade Ferreira compartilham sua formação e atuação, bem como são trazidas contribuições teóricas dos autores que permeiam este encontro.

A educadora e a artista são uma só, estão impregnadas uma da outra, e fica explícita esta relação nas narrativas do vivido. A produção artística perpassa a docência, do mesmo modo que a docência perpassa a artista. Essa atuação compartilhada e relacional vai sendo atravessada pela artista e pela educadora num fluxo contínuo.

As educadorartistas atuam produzindo continuamente as criações poéticas, participando de exposições e outros eventos. E atuam na docência



perpassando ações no ensino, na pesquisa e na extensão onde instauram seus modos de exercer suas proposições estético-pedagógicas no contexto educativo, a partir da experiência vivida e dos fazeres como artista e como educadoras.

Aprender e ensinar pela prática de *atelier*, laboratório ou oficina, com implicações no âmbito do fazer, emprega elementos com potencial educativo nas proposições instauradas pela arte. Não é uma prática solitária, mas em cooperação, fundada no diálogo e na experimentação. O educando pode se perceber participador nas condições que são proporcionadas coletivamente, com especial atenção para o sensorial, o afetivo, o criativo, o investigativo e o fazer prático.

Com o objetivo de movimentar as experimentações nas relações operadas com a arte e na interação, as proposições foram pensadas em diálogo com os artistas Lygia Clark (1920–1988) e Hélio Oiticica (1937–1980), com os quais compreendemos a participação e a ação propositora como geradoras de conhecimento.

Assim, educadorartistas convidam os estudantes a participarem, a exercerem a criação, a atribuírem e ampliarem significados e sentidos do vivido, nesse entre-lugar (BHABHA, 2013) habitado pela arte, que constitui o processo educativo, para além de um lugar demarcado por fronteiras.

A proposição e a participação, no encontro com os interesses dos educandos, produzem aproximações e tornam-se significativas quando possibilitam a liberdade de experimentar.

Essa concepção de educadorartista, que compartilha com os educandos, é diferente do que ainda temos presenciado nos ambientes educativos. É preciso que a educação seja colocada em questão, a fim de que possamos criar e dialogar de outras formas, problematizando os processos educativos na multiplicidade cultural contemporânea.

A arte pode impulsionar e fazer a diferença quando compreendida como possibilitadora de processos educativos que disparam estados de criação inventiva. Nesse sentido, a produção artística toma proporção experimental ampliada para as experiências na arte e na vida, cujos valores estão no âmbito das estruturas perceptivas sensoriais e dos acontecimentos. Ao influenciar estados de afetividade, a arte não depende da materialidade. Conjugam-se campos da expressão num lugar próprio de preparação e de interação que possibilitam a vivência e a compreensão.

A arte é geradora de uma educação estética, num processo de ensino e aprendizagem significativo para os educandos participantes. É preciso atenção ao que acontece para que possamos compreender os limites e possibilidades que perpassam esse contexto, o que provoca influências que interferem e podem criar tensões.

Nem sempre é possível movimentar a poética de ser educador e de ser artista, as escolhas para os processos artísticos, para os modos de ensinar e de aprender, para as ações pedagógicas com proposições de interesse para a vida. O processo de ensino e de aprendizagem é construído numa jornada compartilhada e continuada, a partir de encontros que produzem experiências, que deflagram escolhas, que provocam invenções.

A potência da experiência vivida, do experimental, da sensorialidade na participação de forma direta, pelo gesto, pela ação, dá forma ao que somos. Dispor-se a experimentar possibilita estados de invenção para outros modos de atuar e lidar com os acontecimentos instáveis que constituem os entre-lugares interculturais.

Como educadorartistas, estabelecemos um entre-lugar de convivência intercultural com diálogo e liberdade, habitado pela arte e pelas relações que podem provocar, a fim de pensarmos um contexto estético-pedagógico propositor compartilhado a partir da experiência e dos saberes vividos que movimentam a criação inventiva dos educandos participantes.

Não temos apenas educadorartistas nas instituições de ensino. Portanto, este é um convite para podemos pensar juntos a partir do que é vivido na atuação educativa propositora, pela experimentação e participação, compartilhando com outros atores da educação.

Propomos uma educação intercultural  
Que convide à experimentação  
Que movimente a criação e a invenção  
Que seja compartilhada com educadores e educandos participantes  
Que produza sentidos, significados e saberes  
Num lugar de diálogo e liberdade  
Que promova ENCONTROS...

*Viviane Diehl*  
*IFRS – Campus Feliz*

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# PREPARANDO PARA INICIARMOS

[...] Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recordá-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (BONDIA, 2013, p. 41).

**Figura 1 – Obra “Encontros” – Módulos em cerâmica esmaltada. 1996**



Fonte: Acervo pessoal da autora (1996).

Os encontros que habitam o lugar de educadorartista há muito mobilizam minhas problematizações, reflexões, criações, produções artísticas visuais e educativas (Figura 1).

O educadorartista é compreendido, neste estudo, como aquele que atua educando na área de artes visuais e é artista, que desenvolve a sua produção em arte.

A palavra “educadorartista”, sem caracteres entre os dois termos, parte do entendimento de que esta atuação perpassa os campos da arte, da educação e da cultura, numa formação híbrida, complexa e complementar, sem que sejam delimitadas as bordas, os limites fronteirios, desses lugares de entrecruzamentos, desses “entre-lugares”<sup>1</sup> (BHABHA, 2013), que estão para além do que definimos como espaços educativos institucionalizados.

Cabe aqui um esclarecimento do que compreendo como atuação do educador e do professor. O educador elabora um processo de ensino e de aprendizagem, a partir do diálogo que transpõe limites de espaço e configura um estado de si vivido

1 A escrita do termo “entre-lugar” vai ser mantida de acordo com a redação do autor, mesmo com a reformulação ortográfica.

coletivamente na cultura (BRANDÃO, 2002). Sua proposição é organizada para movimentar a experiência (OITICICA, 1970; BONDIA, 2002) que incentiva a participação, que instiga as relações, que provoca desejo de ampliar saberes de si, do outro e do mundo, numa perspectiva intercultural (FLEURI, 2003).

Desse modo, o educador mobiliza encontros, para que seja possível estabelecer relações e apropriações que suscitam a criação e a liberdade com atenção à cultura dos educandos, aos lugares que habitam, ao conhecimento, ao que pode provocar transformações (FREIRE, 2003; BARCELOS, 2013). Encontros com propostas e reflexões atentas ao cenário intercultural que estamos vivendo, na arte contemporânea.

Ao considerar algumas reflexões que sinalizam este livro, surgem muitas questões que movimentam o desejo de pesquisar, de investigar, de promover encontros ou mesmo desencontros que contribuam para compreender de que modo o educadorartista pode interferir na educação intercultural em arte e, de modo ampliado, movimentar reflexões para a educação como um todo.

Assim, trato de identificar como se constitui o educadorartista; reconhecer como se configura o processo pedagógico e artístico do educadorartista; compreender de que modo esse posicionamento pode interferir na educação intercultural em arte para o Ensino Médio Integrado Tecnológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS.

No IFRS, há docentes de arte com formação acadêmica, o que confere a eles a condição de licenciados, há, também, docentes que são bacharéis na área de Artes e suas especificidades. Os professores bacharéis em arte demandam uma formação com equivalência à docência, para atuar na educação em arte e, por vezes, não produzem artisticamente.

Há os docentes licenciados em Artes Visuais que têm produção artística, com a formação de bacharel ou não, sua atuação é compartilhada na educação e no percurso como artista.

As possibilidades de atuação como professores de arte, com produção artística ou não, podem ser consideradas como sendo as de professores artistas por diferentes perspectivas adotadas pelos pesquisadores que tratam deste tema (BASBAUM, 2005; LOPONTE, 2006; FÁVERO, 2007; SALLES, 2009; ALMEIDA, 2009; MATTAR, 2010; CORAZA, 2012; IRWIN, 2013; RACHEL, 2014). Em alguns estudos é recorrente serem apresentados professores artistas que atuam nos cursos de graduação nas universidades. Por outro lado, a atuação de professores artistas na educação básica ainda é limitada.

Portanto, é com educadorartistas que atuam no Ensino Médio Integrado Tecnológico, e produzem obras de artes visuais, que sinalizamos as relações a serem construídas na leitura.

Esse entre-lugar como educadorartista é um exercício cotidiano construído perante o que é vivido nos saberes da experiência. Saberes que vamos

acolhendo a partir dos modos como respondemos ao que acontece no contexto intercultural, aos sentidos que atribuímos no transcurso do vivido.

A atuação do educadorartista permite um universo de experimentações, de realizações, de satisfação, de reconhecimento, de conquistas, mas, também, de desafios, de dificuldades, de decepções, entraves e limites que são vivenciados nos encontros. A arte ainda é desvalorizada no contexto escolar e fora dele e, quando culturalmente percebida, é reconhecida pelos padrões clássicos legitimados.

A concepção desta pesquisa compartilhada com as contribuições da literatura, a partir da escolha de vários autores que podem mobilizar um diálogo híbrido, transita por entre perspectivas epistemológicas sem a preocupação com limites ou conflitos que possam suscitar. Desse modo, a escrita não vai adentrar especificamente em conceitos que podem estar sinalizados pelas marcas aparentes deixadas pelo caminho.

Compartilho, especialmente, a experiência vivenciada dos educadorartistas, o que os constitui, o que dizem, o que pensam, como atuam e, sendo assim, a apresentação é transpassada por quadros com imagens e textos narrativos de um entre-lugar que habito como educadorartista.

Como possibilidade para pensar a educação em arte numa perspectiva intercultural, no primeiro capítulo, compartilho, especialmente com Barcelos (2013) e Oiticica (1966), a proposta de uma educação “que tenha como intencionalidade de ação contemplar a participação e ampliar a experiência estética das pessoas” (BARCELOS, 2013, p. 103).

A educação mediada pela arte (BOURRIAUD, 2011) que privilegia a participação e a experiência estética (OITICICA 1967; ORMEZZANO, 2007), pode ser pensada a partir dos modos de ver, interagir e compreender o contínuo processo de movimentar o saber da experiência.

Os estudos sobre a constituição do educadorartista, as concepções de professor artista abordadas pelas pesquisas, bem como a atuação estético-pedagógica propositora (CLARK, 1968; OITICICA, 1967) são detalhados no segundo capítulo, para pensar o educador em arte que não limita suas ações aos espaços educativos e artista que não restringe sua atuação no campo da arte, mas, sim, um educadorartista problematizador e propositor de encontros interculturais.

O educadorartista é constituído por tudo que transpassa a construção de si, que não se encerra na formação institucionalizada academicamente. Ele é, também, construído no cotidiano, nas experiências e nos acontecimentos, em movimentos contínuos nesse entre-lugar da cultura. Na formação do educadorartista, o educador e o artista cooperam para a atuação estético-pedagógica como propositores, de modo a contemplar percepções e experiências vivenciadas no contexto intercultural, com os educandos participantes. Esta expressão “participadores” é usada por Hélio Oiticica (1967) para designar a participação do espectador, aquele que, ao interagir com a obra de arte, decorre também a transformar, a criar a obra, passando a fazer, assim, parte de sua autoria.

Compartilho com a artista e professora Lygia Clark (1920–1988) e com a arte de Hélio Oiticica (1937–1980) as reflexões apresentadas para uma educação estético-pedagógica. Uma educação que pode ser pensada como geradora de condições de possibilidades para o diálogo e para a liberdade, a partir das experiências interculturais criadoras e inventivas, críticas e estéticas, que a produção artística pode proporcionar, de modo a movimentar relações com o mundo naquilo que a vida tem de instável e inesperada (CARNEIRO, 2004, p. 52), nas suas fragilidades que, nem por isso, são menos significativas para a vida.

Os modos de olhar o que constitui o lugar do educadorartista não serão assumidos como verdade, não tem a intenção de prescrever, de julgar, nem dar explicação para o que acontece. O interesse, aqui, está em proporcionar encontros, para pensar o que representa esse lugar, como um entre-lugar, como ponto “intersticial”, promotor de possibilidades de acontecimentos, de relações. São locais onde experiências e saberes se aproximam e se distanciam, num processo possível de participação, onde se movimenta a atuação do educadorartista, propositor de uma educação intercultural em arte.

Esse movimento permite a possibilidade de narrar, refletir e propor outras compreensões desse contexto e dos que estão nele envolvidos. É um espaço permeado de narrativas próprias, alheias, excludentes, individuais, coletivas, dominantes, sonhadas, criadas e vividas em constante transformação.

Ao dispormos de interrogações, proposições, objetivos e processos de pesquisa, nos colocamos em situação de fazer escolhas e operar enfrentamentos, de inventar um percurso, que nos permita possibilidades de interpretação, para compreendermos o que nos propomos a problematizar (MINAYO 1989; COSTA, 2007).

É um exercício de buscas, de incertezas, de encontros e de desencontros, para ampliar as possibilidades de reflexão, que possam movimentar nossa curiosidade e nossas concepções enquanto pesquisadores, problematizando e compartilhando com outros interlocutores um diálogo reflexivo, sem que haja um modelo fixo a seguir e sem abandonar o rigor das atividades de pesquisa, como Oiticica concebia a experimentação (CARNEIRO, 2004).

São três docentes de artes visuais, dentre elas me incluo, que produzem como artistas plásticas e atuam nos *campi* do IFRS, quando este estudo foi realizado (DIEHL, 2015). Duas educadorartistas compartilham e assumem comigo o compromisso desta escrita: Elisa Iop atua no IFRS – *Campus* Sertão, e Raquel Andrade Ferreira, atua no IFRS – *Campus* Rio Grande. Ambas têm formação como bacharel em artes e pós-graduação na educação, o que lhes confere a condição para a docência em arte na instituição.

Os registros das narrativas autobiográficas (BOLIVAR *et al.*, 2001), viabilizaram dados que foram organizados e compreendidos em três grupos

temáticos, no penúltimo capítulo. O primeiro deles trata dos percursos por onde transita a formação das educadorartistas, como cada colaboradora se constituiu educadora e como se constituiu artista. A seguir, as reflexões do processo pedagógico e artístico desenvolvido na atuação educadora e artista. O terceiro eixo que trata das proposições estético-pedagógicas que são instauradas nos processos educativos interculturais em arte para o Ensino Médio Integrado Tecnológico, no IFRS.

O diálogo é transpassado pelos saberes que compõem as referências teóricas e a contribuição do que temos vivido como educadorartistas.

Os movimentos e as relações produzidas para a criação inventiva como um lugar de liberdade e de experimentações podem provocar a produção de fazeres e saberes significativos com os educandos participantes.

No capítulo final, apresento aspectos de uma proposição estético-pedagógica marcada pelas aproximações com a cerâmica. Os modos de ver e pensar a arte cerâmica, e sua potência artístico-educativa, geram possibilidades indissociadas de ensino, pesquisa e extensão, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/ IFRS – *Campus Feliz*.

As proposições estético-pedagógicas dos educadorartistas podem ser pensadas e ampliadas para além do contexto de educação em arte, podem produzir encontros com a educação e com aqueles que estiverem dispostos a compartilhar.



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# ENCONTROS COM A ARTE, A EDUCAÇÃO E A INTERCULTURALIDADE<sup>2</sup>

Minha abordagem sempre foi  
e sempre será experimental:  
Do meu ponto de vista a única  
postura inventiva e  
completamente criativa  
(o que significa inteligente não  
colonizado)  
é experimental  
(OITICICA, 1979).

A cultura é compreendida em todos os aspectos da vida, confluindo vários campos, confrontando e dialogando com diferentes teorias, rompendo conceitos, hibridizando concepções, articulando o cruzamento dos artefatos, dos processos, dos produtos e movimentando os sentidos produzidos. A educação e a arte habitam a cultura e podem produzir essas inter-relações criativas e críticas, potencializando uma convivência intercultural.

A arte promove interações perceptivas, experimentais, criativas, críticas e participativas, apresentadas em determinados produtos artísticos, para que possamos desaprender as obviedades. Dessa forma,

provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo. [...] Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de 'pré-conceitos', mas repleto de atenção (CANTON, 2009, p.12).

Essas condições que a arte opera nos convocam para um diálogo intercultural com a educação, pois, ao mesmo tempo em que movimenta subjetividades, evoca uma compreensão constituída dos saberes da experiência que fundam o conhecimento a partir das relações. Neste contexto da arte na contemporaneidade, parte da produção artística é reconhecida como propositora da arte relacional (BOURRIAUD, 2011) que vamos tratar no decorrer do texto.

2 Parte deste texto foi publicada como capítulo do livro "Educação e intercultura: a descolonização do saber", organizado por Valdo Barcelos e Sandra Maders, publicado pela EDUNISC, em 2015.

As possibilidades percebidas no campo da educação, para articular outras formas de pensar os processos pedagógicos, intentam proposições estético-criadoras fundadas na arte e constituídas nas relações com os participantes. Relações essas que não sejam a reprodução de modelos naturalizados e retomados há muito tempo, mas que possam contribuir para outras proposições que movimentem com potência a participação inventiva, o diálogo e o conhecimento estético dos professores e educandos envolvidos cooperativamente (BARCELOS, 2013).

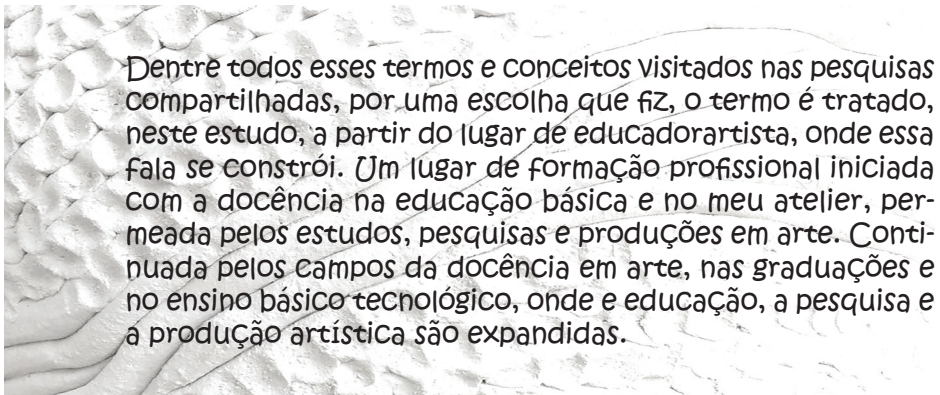
Esse movimento intercultural nos campos da arte e da educação pode ser produzido pelo educadorartista, pensado como um “entre-lugar” (BHABHA, 2013). Esses “entre-lugares” são locais de acontecimentos onde emergem interstícios, constituem-se como espaços de fronteira que não são compreendidos como limites. A “fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente” (BHABHA, 2013, p. 25, grifo do autor).

São aberturas para transpormos, lugares onde as inter-relações podem acontecer, onde as interações movimentam as intervenções complexas entre as pessoas e as coisas produzidas na cultura. Nesses lugares há disputas nas relações de distintas culturas que podem gerar processos de desigualdade, de marginalização, de partilha, de encontro, de invisibilidade e visibilidade.

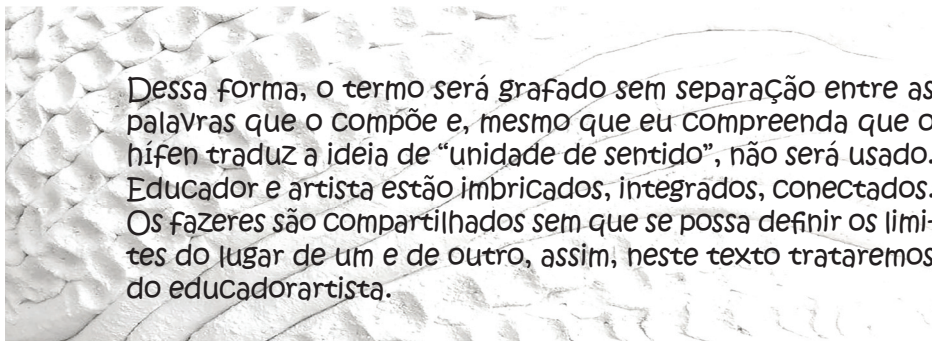
Nos entre-lugares, uma coisa pode não ser mais ela mesma, mas, também, não é totalmente outra, não se configuram polaridades, tudo é, e pode ser, sem hierarquias e imobilidades. São lugares onde algo diferente se apresenta, onde finda o que podemos pensar que “dominamos” e onde os significados são negociados.

Nos entre-lugares habita um **educadorartista**.

O entre-lugar do educadorartista é onde se articulam o educador e o artista e a docência e a arte que o constituem; onde se instauram produções nos contextos da arte e da educação operados em conjunto; onde a docência e a arte são propositoras de inter-relações estético-pedagógicas; onde a educação e a arte mobilizam participantes.



Dentre todos esses termos e conceitos visitados nas pesquisas compartilhadas, por uma escolha que fiz, o termo é tratado, neste estudo, a partir do lugar de educadorartista, onde essa fala se constrói. Um lugar de formação profissional iniciada com a docência na educação básica e no meu atelier, permeada pelos estudos, pesquisas e produções em arte. Continuada pelos campos da docência em arte, nas graduações e no ensino básico tecnológico, onde a educação, a pesquisa e a produção artística são expandidas.



Dessa forma, o termo será grafado sem separação entre as palavras que o compõe e, mesmo que eu compreenda que o hífen traduz a ideia de “unidade de sentido”, não será usado. Educador e artista estão imbricados, integrados, conectados. Os fazeres são compartilhados sem que se possa definir os limites do lugar de um e de outro, assim, neste texto trataremos do educadorartista.

## Reflexos do experimental e da coletividade

Na contemporaneidade, o campo ampliado da arte apresenta universos possíveis e oferece a oportunidade de habitarmos mundos artísticos onde interessa a coletividade, a colaboração e o engajamento para desfocar os limites da arte e da vida (*life like art*), que apareciam nos escritos do artista Allan Krapow, em 1966, que foi um pioneiro nas performances e na arte como “atividade”, que pressupõe a participação e o compartilhamento.

Esse posicionamento da vida como arte tem suas origens no período modernista das vanguardas históricas e se articula em meados do século XX. Para Kaprow, “é uma nova forma de ‘tecer... significar... com alguma ou todas as partes de nossas vidas’ e de ‘partilhar a responsabilidade para... os mais urgentes problemas do mundo’” (*apud* SDEED, 2011, p. 180).

A interatividade fazia parte da prática estética, como também escreveu Marcel Duchamp, em 1957<sup>3</sup> (*apud* BATTCKOCK, 2004) que atribuía o ato criador ao artista e ao espectador na interação com a obra. Dessa forma, a arte era colocada em contato com o mundo, pelas pessoas que atuavam como espectadores convocados a experimentação, participando das proposições artísticas.

Os movimentos dos anos sessenta e setenta desencadearam propostas experimentais em práticas culturais que transgrediam as concepções modernistas construtivistas (formalistas) e duchampianas.

Dentre os artistas desse período, Oiticica “trabalhou como um inventor que constrói suas obras a partir de descobertas, geradas em sua vivência diária, [...] e reveladas em profundas pesquisas plásticas, sensoriais e culturais” (OITICICA FILHO, 2010, p. 9).

As questões culturais e as expressões coletivas foram recorrentes nas produções do artista, que priorizava a participação popular que dá sentido à arte no campo da criação artística.

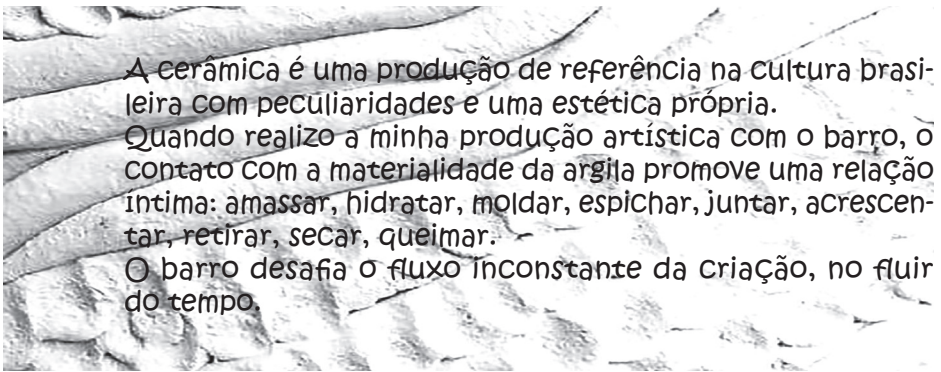
3 “O ato criador” – Trabalho apresentado à Convenção da Federação Americana de Artes, em Houston, Tens, em abril de 1957.

Esse contexto cultural é ampliado e pensado por Oiticica como algo global, de onde emergem necessidades criativas e onde são colocados em questão os fenômenos culturais e o que mais esteja envolvido, como um todo, a partir de uma posição construtiva.

Quanto ao que é produzido socialmente, Brandão (2009) apresenta duas dimensões: no contexto das materialidades, a cultura compreende os processos e produtos transformados, as pessoas criam a partir do que está posto e dos diversos saberes compartilhados na convivência. No âmbito imaterial,

[...] o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados [...] mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem. (BRANDÃO, 2009, p. 717).

É no âmbito material, e também no imaterial, que as produções artísticas de Oiticica acontecem. Nos materiais, seu interesse está naqueles que expressam brasilidades, que sejam característicos de certas regiões, das coisas feitas à mão, evitando uma estetização da arte. No campo imaterial, está o caráter experimental que movimenta a criação nas relações interculturais produzidas coletivamente.



A cerâmica é uma produção de referência na cultura brasileira com peculiaridades e uma estética própria. Quando realizo a minha produção artística com o barro, o contato com a materialidade da argila promove uma relação íntima: amassar, hidratar, moldar, espichar, juntar, acrescentar, retirar, secar, queimar. O barro desafia o fluxo inconstante da criação, no fluir do tempo.

A interação com o outro, como condição das relações interculturais, aparece nas produções de Oiticica, que detêm um caráter atual e inovador, pois já acompanhavam as questões que têm sido discutidas na contemporaneidade, pelos Estudos Culturais. As obras do artista podem ser compreendidas numa sequência de estudos, que se relacionam como um todo, em interdependência, que se desenvolve em processo, destinada à participação e à experimentação

estética. Assim, acolhem possibilidades, diferenciadas do que já era visto na arte, para instaurar uma cultura artística com simplicidade e originalidade.

A proposta do “experimental” de Oiticica, que não é arte experimental, mas “um ato cujo resultado é desconhecido”, como afirma o artista, não se prende ao que já está posto. Essa proposta busca superar as formas tradicionais do quadro e da escultura em espaços outros, fora dos lugares institucionalizados da arte, bem como incorpora novas materialidades do cotidiano e investe na precariedade para a criação. Essa “antiarte” convida o público a interagir com a obra, pressupõe a participação ativa na proposta artística que, por sua vez, abandona o culto à imagem e transpõe, para o corpo e para outros elementos, a experiência estética na arte. (1972 *apud* OITICICA FILHO, 2010, p. 109).

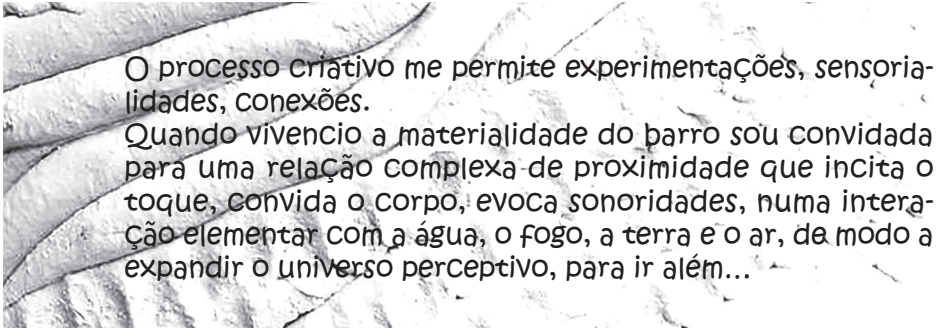
Essas criações do artista nos ajudam a pensar os processos interculturais que vivenciamos no ensino da arte. São criações artísticas que colocam a interação com o outro como condicionante para as relações fundadas na experiência estética. E podemos compartilhar desses processos na educação em arte?

Não se trata apenas de abandonar o que está posto no ensino da arte, mas pensar sobre essa condição de estagnação e fragmentação que temos presenciado, para assumir as ambivalências e movimentar posições críticas e estéticas, problematizando uma cultura do academismo e do consumo de ideias conservacionistas e hegemônicas.

É preciso entender que uma *posição crítica* implica em inevitáveis ambivalências; estar apto a julgar, julgar-se, optar, criar, é estar aberto às ambivalências, já que os valores absolutos tendem a castrar quaisquer dessas liberdades. O que não significa que não se deva optar com firmeza: assumir ambivalências não significa aceitar conformisticamente todo este estado de coisas; ao contrário, aspira-se então a colocá-lo em questão. (OITICICA, 1972 *apud* OITICICA FILHO, 2010, p. 115).

Esta posição construtiva do artista Oiticica não demanda arranjos esquivos, mas ações para assumir, com coerência crítica, o caráter superficial que se instaura num lugar onde a cultura tem centralidade na contemporaneidade. É um lugar de tempos e espaços onde incidimos, onde atuamos, onde somos propositores e produtores da educação em arte, numa realidade atravessada por múltiplos sentidos. Ainda estamos vivendo com influências culturais da tradição eurocêntrica, da racionalidade, da lógica, priorizando o trabalho em detrimento do prazer, da criação e da contemplação. Essa influência potencializa a informação em detrimento do saber, os discursos fragmentados, e um cotidiano da produção, do consumo e da regulação, que segue conformando pessoas limitadas para assumirem-se reflexivas, criativas e sensíveis ao que está no entorno. Oiticica problematizou e deflagrou essas questões nas proposições artísticas que evocaram o sensorial:





O processo criativo me permite experimentações, sensorialidades, conexões.

Quando vivencio a materialidade do barro sou convidada para uma relação complexa de proximidade que incita o toque, convida o corpo, evoca sonoridades, numa interação elementar com a água, o fogo, a terra e o ar, de modo a expandir o universo perceptivo, para ir além...

Cheguei então ao conceito que formulei como suprassensorial... É a tentativa de criar, por proposições cada vez mais abertas, exercícios criativos, prescindindo mesmo do objeto tal como ficou sendo categorizado [...] São dirigidas aos sentidos, para através deles, da “percepção total”, levar o indivíduo a uma “suprassensação”, ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano [...] (OITICICA, 1986, p. 104).

O artista lança proposições artísticas exacerbadas no que se refere à potência das percepções sensoriais, para romper fronteiras limites de um cotidiano mercantilizado.

A partir do entendimento ampliado da cultura, que incorpora diferentes possibilidades de sentido, os territórios dos Estudos Culturais, caracterizados por “um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos” (COSTA *et al.*, 2003, p. 40), têm tentado romper com ideias estagnadas e narrativas excludentes, para então, promover trânsitos e entrecruzamentos nas contendas culturais que se inscrevem atualmente.

Territórios esses que emergem na contemporaneidade e que são produzidos na articulação das relações sociais, dotados de artefatos produtivos e de comportamentos que inventam sentidos com significados negociados e hierarquias instituídas.

Canclini define que esses territórios marcados por hibridações, constituem-se de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas (resultado de hibridações), que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2008, p. XIX).

O autor propõe o abandono da preocupação com as distinções dicotômicas, dispersando concepções unitárias para tentarmos compreender as dúvidas e problematizações que esses cruzamentos podem promover num campo plural, simulado e oblíquo. Um campo de limites e possibilidades, onde a proximidade e as interlocuções convidam a múltiplas interpretações, como temos observado nas propostas artísticas contemporâneas. Essas concepções de territórios híbridos,

compartilhados – de entre-lugares – estão presentes nas obras artísticas de Oiticica, que potencializavam relações interculturais e experimentais.

O campo da arte é um campo híbrido e, como tal, constitui-se de negociações complexas, de encontros e desencontros, onde se revelam diferenças, expõem-se narrativas divergentes e convergentes. O hibridismo apresenta uma perspectiva de entrelaçamentos que emergem da transversalidade das relações. “As culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.” (CANCLINI, 2008, p. 348). O abandono das “exclusividades” nos coloca em condição de compartilhar, de produzir relações e outros modos de pensar a cultura, a arte e a educação.

Procedimentos relacionais artísticos são apreendidos esteticamente em contextos históricos e culturais maleáveis, que podem apresentar múltiplas possibilidades de percepção e ação individual e coletiva, produzindo sentidos no território intercultural.

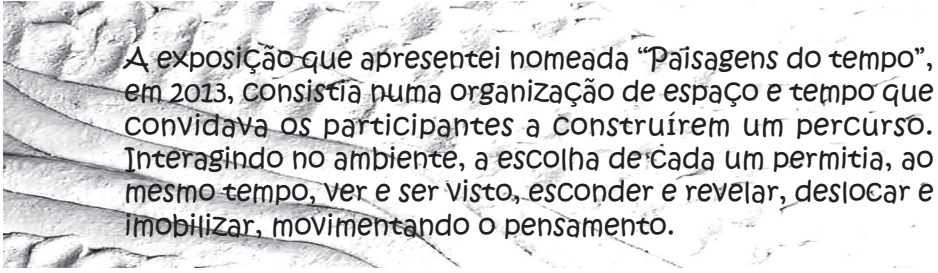
Como nas criações de Oiticica, no território das obras do artista se realiza a obra-ação que se dá em processo experimental e relacional. Os elementos artísticos e não artísticos são propostos pelo artista e operados pelos participantes num espaço e num tempo em que são inventados e recriados. Não é apenas um resultado. Na sua arte que nomeou de “programa”, são intrínsecas proposições comportamentais contaminadas pela experimentação. O espectador realiza intervenções e torna-se participante e propositos, numa estética de movimento e envolvimento, articulando corpos e materiais, que tem sequência nos “Bólides”, “Parangolés” (Figura 2) e “Ambientes” (1961 *apud* OITICICA FILHO, 2010).

**Figura 2 – Hélio Oiticica. Parangolé, final anos 60**





No contexto de uma “visão cíclica” a perspectiva da obra de um só ponto não apresenta a obra como um todo. Ao entrar nela, acontecem experimentações onde o público é propositor de suas ações (FAVARETTO, 1992, p. 64)



A produção artística tem um tempo estético, histórico e cultural que se constitui a partir de escolhas que o artista faz e se colocam como adequadas para determinadas posições. “Constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais”. (BOURRIAUD, 2011, p. 15).

Esses espaços interculturais artísticos e educativos que habitamos são marcados pela diversidade e pela instabilidade. São de uma mobilidade incessante que dinamiza e possibilita deslocamentos, ao mesmo tempo em que os impede. Entretanto, pode dar visibilidade a identidades, modos de olhar e relacionar, formas de perceber e pensar, muitas vezes, ocultas por narrativas culturais naturalizadas e validadas. Fleuri escreve que a intercultural

[...] refere-se a um campo complexo em que se entrelacem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. (FLEURI, 2003, p. 31).

Os territórios interculturais, como a arte, constituem-se como campo plural de discursos híbridos produzidos em textos, imagens, sons, sabores, saberes, materialidades, marcados pelas relações nos modos de ser e estar no mundo.

As relações e a interação inauguram diálogos de toda ordem. Elas são os elementos que, na arte, podem fazer com que a obra aconteça e, na educação, podem fazer com que aprender e ensinar seja algo significativo. São um modo de possibilitar experiências estéticas, formas de comunicação, de conhecer e de viver nas relações intersubjetivas adjacentes.

Oiticica conforma uma nova experiência estética que pode privilegiar relações de contato e diálogos interculturais educativos.

Desta maneira, leva o sensível a uma percepção interna, e igualmente o introduz em uma dimensão espaço-temporal, convertendo-o em uma “vivência”, em uma experiência epistemológica. Por isso, modula em sua obra as dimensões do espaço, do tempo e da matéria (JAFFÉ, 2010, p. 86, tradução livre).

A estética de imediatismos e fragmentações que temos presenciado no cotidiano educativo, podem ser repensadas no ensino da arte, onde a sensorialidade, a vontade, as experimentações concretas implicam no reconhecimento da abertura ao outro nos espaços de convivência. Esse sentido de participação está presente no programa “Parangolé”, que é uma proposição artística onde o observador atua e, ao falar sobre este trabalho, Oiticica explica:

*Parangolé* representa toda proposição ambiental a que cheguei – inicialmente usava o termo para designar uma série de obras: capas, estandartes e tenda, nas quais formulei pela primeira vez a teoria que viria desembocar no que considero antiarte. *Parangolé* é a volta a um estado não intelectual de criação e tende a um sentido de participação coletiva e especificamente brasileiro: só aqui poderia ter sido inventado. (OITICICA *apud* OITICICA FILHO, 2010, p. 42).

Essa invenção de condições experimentais que movimentam outros modos relacionais de perceber e intervir produzem possibilidades para que sejam atribuídos sentidos ao vivido, gerando conhecimento, o que configura um processo educativo. E o mais relevante, a partir de um envolvimento na coletividade, o que é genuinamente brasileiro.

É a partir dessas ideias de Oiticica, abandonando uma educação que ainda tem muito de mecanicista, que queremos pensar a atuação criadora do educadorartista, propondo um contexto educativo que mobilize participantes nos processos estético-pedagógicos como um convite à criação inventiva, e que tenha autenticidade e originalidade brasileira, fundado no cotidiano das culturas com as quais interagimos.

Portanto, as contribuições de Oiticica na produção artística das vanguardas podem ser pensadas nas proposições do educadorartista, cujas relações interculturais com a arte e a educação nos interessam neste estudo. Destaco a condição do “experimental” que aparece em suas obras e a atuação das pessoas como “participadores”.

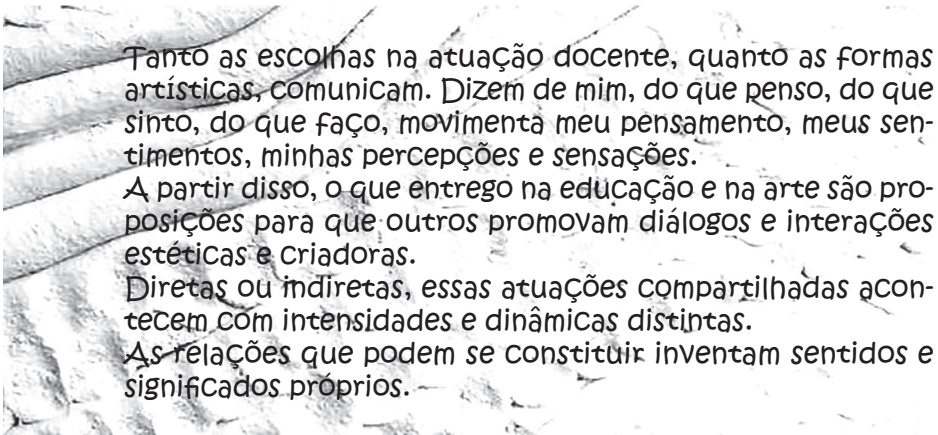
O “experimental” proposto pelo artista convida as pessoas a saírem do campo habitual, dos condicionamentos, e deslocarem-se para “o

supra-sensorial”. Superando o objeto de arte, as proposições cada vez mais abertas, os exercícios criativos, são dirigidos aos sentidos para uma “percepção total”, no sentido de alargar as percepções habituais condicionadas pelo cotidiano, para produzir o processo criador inventivo, potencializando a expressividade de cada participante num exercício de liberdade (OITICICA, 1967).

Esse entre-lugar de experimentação movimenta a disponibilidade criadora de significados. O exercício da experimentação vivido transpõe para o corpo a experiência estética na “participação sensorial corporal” e na “participação semântica”, propõe essa oportunidade de participação para uma realização criativa nas possibilidades do participante (OITICICA, 1986, p. 91).

A atuação como “participadores” também é proposição dessa “antiarte” de Oiticica, que promove a interação na atividade criadora para uma expressão da coletividade. Os participantes emprestam significados às proposições dos artistas, “significações emprestadas são possibilidades suscitadas pela obra não previstas, incluindo a não-participação nas suas inúmeras possibilidades também.” (OITICICA, 1986, p. 77). A oportunidade de escolha demanda um envolvimento e disponibilidade para que cada participante encontre em si mesmo a potencialidade para as relações críticas e estéticas nas proposições da arte, que podem ser transpostas para o campo da educação.

Esses são conceitos que operam estreitas relações com o que nos interessa pensar nos campos interculturais da arte e da docência.



## **Luminescências educacionais e relacionais nas produções artísticas contemporâneas**

Na convivência compartilhamos experimentações, coexistimos, produzimos negociações e vínculos, inventamos relações possíveis e alternativas para explorar o que nos acontece.

A arte pode propiciar encontros com experiências e sensações que não se dariam por outras formas; pode desassossegar ao expor processos ou situações ao invés de produtos acabados com um fim em si mesmos. Os artistas apresentam e exploram o processo que conduz aos objetos e ao sentido, nessa relativa imaterialidade da arte.

A arte oferece meios para sentirmos a potencialidade das coisas que podem existir a partir de atos de vontade de cunho artístico. Esses atos de vontade da arte dialogam com o “conhecer com vontade”, proposto por Corrêa (2006), que problematiza um “como” no campo da educação, para a invenção de outras coisas que aconteçam nas relações que se constituem nos processos educativos. Os atos dialogam, também, com as ideias de Bondia para um “saber da experiência”, a partir do que nos acontece, do que realmente nos afeta, e “requer um gesto de interrupção para percebermos, sentirmos com atenção e demoramento, para dar-nos tempo e espaço ao atribuímos sentidos”. (2002, p. 21).

Essas relações entre educadores, pesquisadores, educandos participantes, artistas, saberes, arte, proposições, atuações e interações, constituem um campo plural onde pode ser movimentado o prazer de atravessar as coisas e produzir encontros nos processos estético-pedagógicos.

Uma parte das proposições artísticas contemporâneas configuram intervenções ampliadas que envolvem serviços, consumo e onde modelos de socialização são apresentados. Escapa a qualquer definição limitadora e é reconhecida como arte relacional. Não há uma materialidade em si que é a obra, mas são as relações produzidas que a configuram. (BOURRIAUD, 2011).

As práticas de arte relacional, de uma estética colaborativa e participativa, tem gerado algumas controvérsias. Bourriaud define a arte relacional como o “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privativo” (BOURRIAUD, 2011, p. 151).

As produções artísticas contemporâneas relacionais acontecem em meio a outras formas e outros modos, na “esfera das relações humanas como lugar da obra de arte”. E se instaura inventando criações provisórias e moventes em espaços constituídos por microterritórios onde se inscrevem experiências imediatas (BOURRIAUD, 2011, p. 61).

Assim, com caráter relacional, as experiências que acontecem nas produções artísticas colocam em visibilidade os aspectos intersubjetivos vivenciados culturalmente, o estar-juntos, o encontro, também pertinentes ao contexto educativo.

**Figura 3 – Encontro com alunos no curso Técnico em Cerâmica no laboratório do IFRS – Campus Feliz, 2015**



Fonte: arquivo pessoal da autora (2015).

Estamos num momento que intenta pensar e criar outras possibilidades e outras formas para a arte e também para a educação. Isso tudo no sentido de promover relações estéticas e pedagógicas significativas sem, no entanto, renunciar a tudo o que constituiu o passado. É necessário fazer escolhas para eleger o que nos interessa manter ou descartar do contexto intercultural que habitamos. Para tanto, Barcelos nos convida a

[...] buscar aquele *entrelugar* cultural que nos propicia um olhar distante sem deixar de estar atento ao que acontece ao nosso lado. Uma postura que nos permita acessar o que há de novo (presente) sem, contudo, deixar de valorizar o antigo (passado) que se mostra necessário, e que pode nos ajudar a entender os desafios que se apresentam na contemporaneidade (BARCELOS, 2013, p. 26-27).

Esse entre-lugar de processos interculturais, que pensamos a partir da arte, caracteriza-se pela instabilidade, por deslocamentos e discontinuidades que demandam posições inconstantes e fluídas, constituídas por um conjunto de práticas discursivas que nos apresentam elementos para compreendermos os sentidos e os significados pulsantes. Somos desafiados, pela arte e pela educação, a criar, produzir relações e a atribuir sentidos.

# O EDUCADORARTISTA QUE SE CONSTITUI E A ATUAÇÃO PROPOSITORA

PAISAGENS DO TEMPO

Filha do barro

Hija del Limo

Se fosse tecido, seria seda. Se fosse cristal, seria um cálice. Se fosse madeira, seria pau-brasil. Se fosse louça, seria um prato misterioso. Se fosse bronze, seria um bumerangue alado. As obras desta mulher não são feitas de nenhum desses materiais. Ao mesmo tempo, são feitas de todos eles. Viviane faz da Argila seu tempo; sua delicadeza; sua fragilidade – onde reside sua força –, seu retorno – que se não é eterno, é aquele possível –; seu universo, de infinitas entradas e (im) prováveis saídas – numa busca que foge e numa fuga que busca. Mulher e obra se fundem na Argila. Unidas pelo abraço circular e infinito do tempo. Tempo, essa substância da qual somos todos feitos. Assim como do barro – Argila – um dia todos nascemos, a ele e nele nos encontraremos. O barro de que é feita a obra de Viviane é o barro de sua existência. É o barro do qual ela e todos nós somos filhos e filhas. Viviane, com sua obra, se faz uma legítima filha do barro.

Valdo Barcelos – Professor e Escritor

Pensar o educador, que não limita sua atuação aos espaços educativos, e artista, que não restringe sua atuação no campo artístico, movimenta este estudo sobre o educadorartista, a partir de um lugar de pertencimento. Ambos, educadores e artistas desenvolvem projetos criadores que demandam experimentações, iniciativas e pesquisas, para compor o que constitui a sua atuação e o que constitui a si mesmos, como educadoresartistas, que sinalizamos na primeira parte do texto que segue.

Tomo a compreensão do educador, que foi explicitada da introdução, para sustentar o uso do termo, mesmo que, em alguns momentos, o termo professor seja citado para preservar a escrita própria de cada autor que compartilha deste diálogo.

A experiência formativa do educadorartista “está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética”. (BONDIA, 2013, p. 53).



A condição de ser educador e de ser artista transpassa os percursos construídos e em produção. São percursos permeados por inquietações, estranhamentos e problematizações a partir do que somos, do que temos deixado de ser e do que movimentamos para continuarmos sendo, num fluxo contínuo.

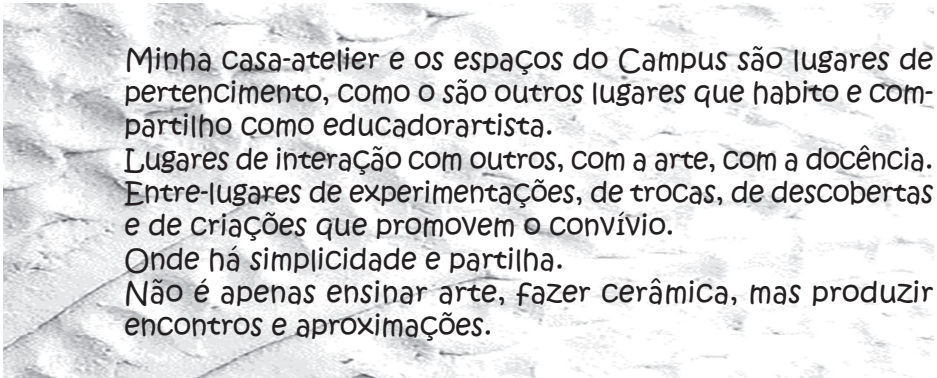
A diversidade desses percursos formativos e o entendimento deles é objeto de estudos para vários pesquisadores. De modo geral, faremos referência ao termo “professor artista” para as pesquisas que têm apresentado concepções abrangentes sobre aquele que é professor de arte e artista.

O educadorartista habita um entre-lugar de relações educativas e interculturais potencializadoras dos processos estético-pedagógicos, na educação em arte que movimenta os educandos como “participadores criativos”.

Evidentemente, essa atuação pressupõe criar proposições pedagógicas, que mobilizam experimentações estéticas, para compartilhar experiências artísticas e educativas, permeadas por situações tensionadas, inconstantes e de mobilidade em fluxo nas interações. Essa atuação congrega experiências poéticas, artísticas, teóricas, práticas e educadoras que são produzidas a partir das conversas e dos fazeres que acontecem com a participação dos educandos.

Inventando e movimentando os cenários que aí estão, surgem infinitas composições para as proposições estético-pedagógicas do educadorartista. Essas composições não se detêm na imposição dos sentidos concebidos na cultura, mas podem gerar modos próprios de interação nas atuações e relações interculturais, artísticas e educativas, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

## O ser artista e o ser educador



Minha casa-atelier e os espaços do Campus são lugares de pertencimento, como o são outros lugares que habito e compartilho como educadorartista.  
Lugares de interação com outros, com a arte, com a docência.  
Entre-lugares de experimentações, de trocas, de descobertas e de criações que promovem o convívio.  
Onde há simplicidade e partilha.  
Não é apenas ensinar arte, fazer cerâmica, mas produzir encontros e aproximações.

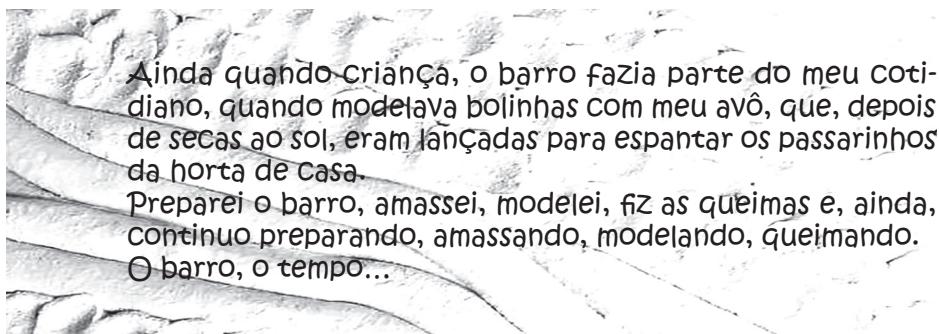
Para compreender o educadorartista, há que se considerar uma relação intersticial, onde não existem limites fixos para um lugar distinto do educador e do artista. As fronteiras são difusas, não há como definir onde um começa e

o outro termina. O educadorartista é compreendido, neste estudo, como aquele que transita na educação em artes visuais e na produção artística.

Também temos os professores artistas que não são artistas. Esses docentes podem estar envolvidos com práticas artísticas desconsideradas como arte. Eles podem ser apenas curiosos experimentadores dos fazeres desse campo impregnado de saberes e formas de pensar, ou mesmo, usufruem do prazer de criar, inventar, convocando-nos a assumir o risco de educar. (CORAZZA, 2002).

Sendo assim, para conhecermos um pouco mais desse entre-lugar do educadorartista inicialmente, precisamos compreender o que o constitui como artista e como educador.

Desse modo, que a abordagem inicial do texto não seja tomada como uma fragmentação, mas como uma possibilidade de compreensão.



Ainda quando criança, o barro fazia parte do meu cotidiano, quando modelava bolinhas com meu avô, que, depois de secas ao sol, eram lançadas para espantar os passarinhos da horta de casa.

Preparei o barro, amassei, modelei, fiz as queimas e, ainda, continuo preparando, amassando, modelando, queimando. O barro, o tempo...

Para a atuação como educador em Artes, considera-se a formação institucionalizada como licenciado e/ou bacharel. O educador em Arte, que é bacharel, demanda também uma formação que o capacite para a docência. Apesar disso, temos conhecimento de muitas instituições onde o professor atua sem nenhuma formação específica nas linguagens da área de Artes.

A constituição do artista, que produz arte compartilhada na cultura que habita, pode se dar num percurso pessoal construído fora das instituições acadêmicas e/ou, ainda, pela graduação como bacharel.

Os educadores propositores na educação em arte e produtores de obras artísticas são os **educadorartistas** deste estudo.

Ao constituir-se como artista, como aquele que produz arte, o educadorartista desenvolve processos e produtos que intentam habitar o mundo. Ao habitarem, provocam relações entre as pessoas e a arte na forma como atuam e dialogam, por meio de proposições fundadas na troca.

O percurso vivenciado na produção poética do artista movimentava relações interculturais, tensões, limites e aprendizagens, para lidar com os desafios, as fragilidades e as rupturas que se interpõem na arte, ao criar e produzir.

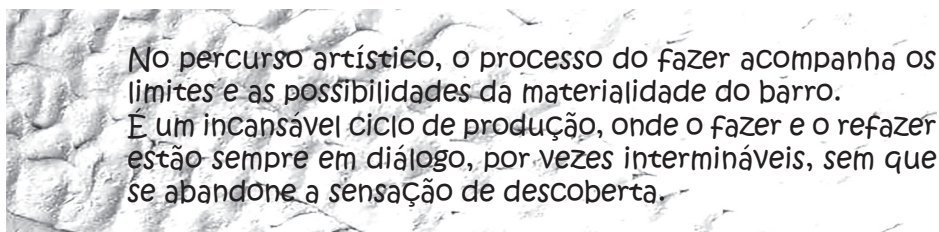


A prática do artista, seu comportamento enquanto produtor, determina a relação que está estabelecida com sua obra: em outros termos, o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos. (BOURRIAUD, 2011, p. 59).

Assim, obras artísticas que se constituem nas relações, ou seja, a arte relacional – que compõe uma boa parte do conjunto das produções artísticas contemporâneas, como escreve Bourriaud (2011) – opera no contexto teórico e prático de interações culturais entre as pessoas, coletividades e arte, configurando processos interculturais.

Quando o artista compartilha a arte, seja pela exposição, intervenção, proposição, ele apresenta as produções artísticas com diversificadas possibilidades, ele oferece lugares possíveis para relações e diálogos acontecerem. São entre-lugares como espaços livres de interação, de tempos próprios, onde as relações se constituem.

Assim, na arte, como um entre-lugar de investimentos e problematizações, surgem coletividades culturais. Esse espaço de intercâmbios, de caráter estético, demanda a percepção da “coerência de sua forma e do valor simbólico do ‘mundo’ que ele nos propõe, da imagem das relações humanas que ele reflete. No interior deste interstício social, o artista deve assumir os modelos simbólicos que expõe”. (BOURRIAUD, 2011, p. 24).



No percurso artístico, o processo do fazer acompanha os limites e as possibilidades da materialidade do barro. É um incansável ciclo de produção, onde o fazer e o refazer estão sempre em diálogo, por vezes intermináveis, sem que se abandone a sensação de descoberta.

A criação se dá em processo, a partir de proposições iniciais que lançam o artista na busca permeada por complexidades de diversas ordens. Com tentativas, problematizações, soluções, encontros e desencontros que, longe de uma linearidade, permitem ao artista múltiplas inter-relações e descobertas.

O artista não inicia nenhuma obra com uma compreensão infalível de seus processos. Se o projeto fosse absolutamente explícito e claro ou se houvesse uma pré-determinação, não haveria espaço para desenvolvimento, crescimento e vida, a criação seria, assim, um processo puramente mecânico. Há sim uma sensação de aventura [...] A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são leis em estado de construção e transformação (SALLES, 2009, p. 43-44).

O artista cria, elabora e concebe sua produção. Escolhe os procedimentos, materialidades, que podem ser determinados previamente, mas também, por meio das relações e associações que acontecem no transcurso da produção e da fruição.

Para Lygia Clark, torna-se vital o movimento para recriar-se por meio da arte, de modo que a produção artística, em si, perde a importância. “Lygia é uma artista que pensa por meio da arte ou, como ela mesma se considera, uma pesquisadora que experimenta, por meio da arte e de atitudes, visando inventar a própria vida” (CARNEIRO, 2004, p. 148).

Em meio às experimentações, o processo criador gera movimentos que vão se constituindo e sendo permeados pelos acontecimentos dessa trajetória, que não é fixa, mas fluida e cambiante na criação e produção da arte.

“O artista habita as circunstâncias dadas pelo presente para transformar o contexto de sua vida (sua relação com o mundo sensível ou conceitual) [...] Ele toma o mundo em andamento” (BOURRIAUD, 2011, p.18).

A criação acontece num processo que pode ser determinado, incontrolado, com associações ou mesmo dissonâncias capazes de provocar outras ordenações que reconfiguram o projeto do artista em composições possíveis, derivadas e geradoras de relações.

Salles escreve sobre essa necessidade de se pensar a criação artística nas relações: “uma decisão do artista tomada em determinado momento tem relação com outras anteriores e posteriores. Do mesmo modo, a obra vai se desenvolvendo por meio de uma série de associações ou estabelecimento de relações” (2006, p. 27), como vemos nas produções do artista Oiticica, nomeadas “programas”, por serem constituídas sempre em relação umas com as outras.

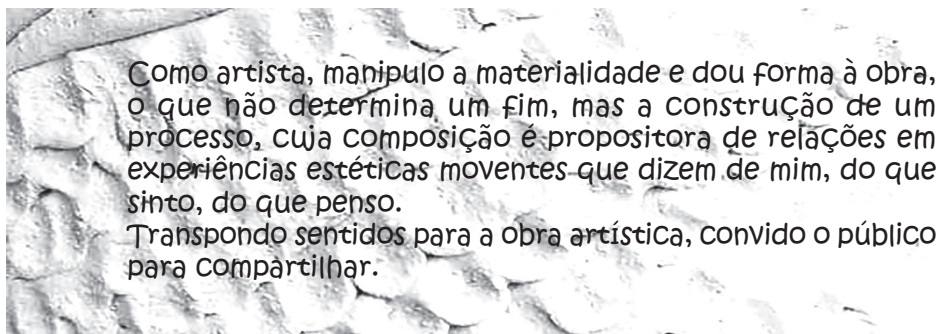
Toda a experimentação de Oiticica compõe um programa coerente que problematiza a situação brasileira e internacional da criação e se desenvolve como versão da produção contemporânea que explora a provisoriabilidade do estético e ressignifica a criação coletiva, a marginalidade do artista, o político da arte. A tendência básica do programa é a transformação da arte em outra coisa; em “exercícios para um comportamento”, operados pela participação. Ora, a virtude própria dos comportamentos é a de se manifestarem sem ambiguidades, como potências de um puro viver; apontam para um além-participação, em que a invenção enfatiza os processos, explorando o movimento da vida como manifestação criadora. (FAVARETTO, 2008, p. 21).

O movimento criador é relacional e se mantém em diálogo com os processos anteriores, da mesma forma que os abandona, para em certos momentos, retomar. Há sempre acontecimentos prévios e projeções futuras nesse complexo movimento não linear da criação artística, permeado pelo intenso estabelecimento de ações e reações, conexões, nexos e fluxos.

Alguns artistas vão organizando registros, nos quais o processo criativo vai sendo construído. Nas proposições de Oiticica, o artista é “motivador para a criação”, e a arte é intervenção cultural. (FAVARETTO, 2008, p. 17).

O processo de criação e as interações com o contexto que permeia a vida do artista envolvem as relações coletivas e individuais, que se instauram na complexidade da cultura, mas que também são afetadas por ela.

Salles (2006) aborda a criação como uma rede complexa de macro relações e interações em permanente mobilidade, sendo geradora de práticas artísticas e culturais.



Nos anos 1960, Oiticica se dizia criador, cuja ação era o próprio “ato de viver”, mais tarde passou a afirmar que a criação se determinava por um impulso e assume o “estado de invenção”, que decorre de um processo da experimentação “para o que há de vir”. “Hélio concebia a experimentação com o rigor encontrado nas atividades de pesquisa científica. Experimentar implica testar, verificar pelos sentidos, observar os efeitos. Se assim não fosse, “não possibilitaria a invenção” da arte, sempre com a presença participativa do outro. (CARNEIRO, 2004, p. 156, 158).

A criação demanda a ação para produzir ideias, é da ordem do pensamento. Os processos experimentais em fluxo, configuram o caráter da invenção, é da ordem do fazer, da corporeidade.

A criação inventiva é propositora de pensamentos experienciados, num ambiente de transformações pelas relações do artista com as materialidades, com os outros e com a cultura.

E o que constitui o educador?

Da mesma forma que a produção artística, “a educação é pura composição – de ideias, de reflexões, de problematizações, de aspirações, de conquistas, de frustrações, de descobertas, de dúvidas, de aprendizagens, de (re) invenções [...] em constante movimento”. (CARVALHO, 2011, p. 283-284). Essa composição é produzida e mediada num contexto cultural, a partir do qual esse sujeito educador é narrado, como, também, é narrado o artista e sua obra.

O educador, que é constituído pela cultura, sem estar aprisionado a ela, tem a possibilidade de perceber-se como alguém que atua, de avaliar suas atitudes, suas escolhas, suas proposições, suas produções; aquilo que faz de si o docente.

Um educador que, problematizando e refletindo, de forma a conhecer a si, pode movimentar e reinventar seus modos de ser, vivenciar e partilhar experiências que provoquem acontecimentos educativos interculturais, com sentidos e significados pessoais e coletivos.

Nas experimentações cotidianas, o educador vai se constituindo na prática de aprender a aprender, de ensinar e aprender, nas relações com os outros e com a cultura.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, é uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca ser previsto. (BONDIA, 2013, p. 53).

Sua atuação não está no âmbito das verdades, mas das possibilidades compartilhadas na experiência, cuja produção de si movimenta a produção de outros da experiência num processo contínuo.

O educador pode se aventurar na vontade de fazer, no tempo de conhecer, movimentando e problematizando direções e significações que não demandam definições prévias, mas a continuidade de questionamentos, para que os educandos operem possibilidades outras, ao conhecer.

O sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. (BONDIA, 2013, p. 197).

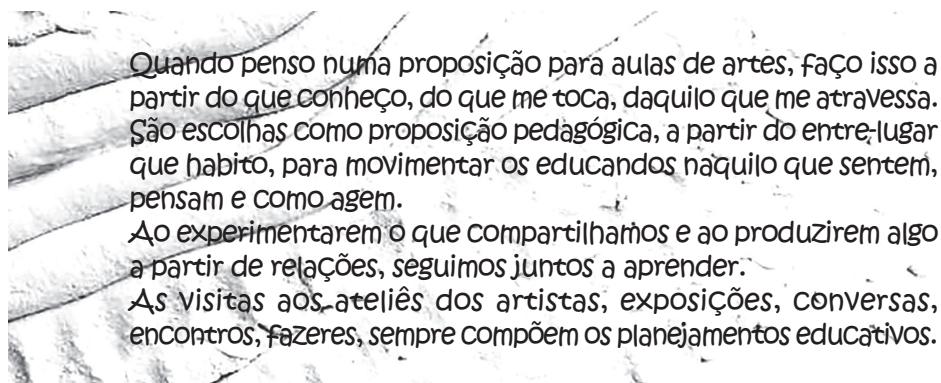
O educador, como sujeito da experiência educacional, se constitui na mestiçagem das práticas e teorias que o atravessam a partir das escolhas tomadas para si mesmo e compartilhadas na docência; “não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo [...] faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.” (BONDIA, 2013, p. 11).

Esse lugar ocupado, quando nos dispomos a educar, demanda atribuições e responsabilidades a serem assumidas com comprometimento, a partir das

múltiplas perspectivas culturais que compartilhamos. Estamos, assim, implicados num contexto que apresenta e multiplica formas expressivas, que podem constituir-se como condições de possibilidades para as experimentações nas proposições estético-pedagógicas. Mesmo que, muitas vezes, tensionados, não saibamos como podem ser propostas e quais direcionamentos seguir, visto que seu caráter é de processo constante.

A poética da criação perpassa as relações na produção plástica do artista, bem como perpassa a ação pedagógica do educador, que acontece no cotidiano do espaço escolar. Esse processo criativo inventivo pode, então, contribuir para o processo de ensino da arte. O educador é o mediador onde experimentações, relações dialógicas e reflexões críticas, com educandos participantes, possibilitam vivências contextualizadas na produção do conhecimento.

Ao aproximar a arte e as pessoas, o educador pode tornar sua mediação mais fluida quando se apropria de condições de possibilidades que promovem conexões atentas aos sinais e significados.



A prática do educadorartista, o que sua atuação produz, são experiências e relações por meio das proposições num tempo e lugar próprios. Na arte relacional da contemporaneidade, a prática do artista, “o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos”. (BOURRIAUD, 2011, p. 59). Ambas as práticas suscitam experiências, promovem a educação estética, demandam a participação das pessoas, para acontecerem, como definiu Oiticica (1986) no seu projeto do “experimental”.

## Estudos que sinalizaram professores artistas

Compartilhamos a atuação com professores e deparamo-nos com muitos outros, cada um com suas especificidades de formação e atuação, como os “professores artistas”, no contexto do ensino da arte.

A composição do ser professor com o ser artista, como produtor de arte, não é condicionante para que esse seja reconhecido como um “professor artista”, nas pesquisas sobre este tema.

Os pesquisadores têm validado estudos que fazem referência a esta estreita relação e usam diferenciadas formas de escrita para o “professor artista”.

Dentre esses estudos, encontramos o professor artista (LOPONTE, 2006), o artista-professor e o artista-etc. (BASBAUM, 2005; ALMEIDA, 2009; MAT-TAR, 2010), o artista/professor ou o professor/artista (FÁVERO, 2007; VAZ; OLIVEIRA, 2011), os educadores-artistas, os professores-artistas e o docente artista (CORAZA, 2002), o docente-artista (FORTE, 2013), o artista/docente (MARQUES, 2012) e o artista-pesquisador-professor (IRWIN, 2013).

Para que possamos conhecer um pouco deste universo por onde adentraremos, apresentaremos algumas considerações a respeito do conceito, sem distinção entre aquelas que consideram o professor que é artista e o professor que não produz enquanto artista visual.

Marcelo Forte, em sua dissertação, aborda o “professor-artista” e a “docência-artística”, para pensar a formação no campo da docência em artes visuais e se posiciona:

Quando falo de professores-artistas não estou necessariamente abordando o professor da educação formal, que também é artista, inserido no campo institucionalizado das Artes Visuais. Um professor que também é artista, para mim, é aquele que, antes de pensar que técnica utilizar em suas aulas, pensa de que maneira pode afetar seus alunos, se aproximar deles e que se permite inventar e reinventar, a partir de proposições já gastas do ambiente escolar. (2013, p. 37).

O autor não faz distinção entre o professor que é artista ou não, pois, para ele, a ação do professor-artista pode ser uma possibilidade de se instaurar outras práticas que desconstroem as percepções já estabelecidas, a forma como as coisas, os sujeitos e os conhecimentos sempre foram compreendidos. Para o autor, os professores-artistas operam com a poética que está para as artes e se apropriam dela para pensar a docência nos espaços educativos, incorporada aos planejamentos e ações que inter-relacionam uma instância à outra na materialidade da cultura. (FORTE, 2013, p. 37).

Basbaum (2005), que é um artista brasileiro e professor de Arte da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reconhece que prática criadora em arte se desenvolve na interação com um público participante e colaborador. Esse artista apresentou o conceito de ‘artista-etc.’, que compreende o trânsito por instâncias outras, o fazer do artista compartilhado com outros fazeres, incorporando outras atuações. Nesse contexto, podem ser apontadas diversas categorias, apesar



de o autor observar que esses ‘artistas-etc.’ não se configuram facilmente em categorias e, por isso, faz a distinção do vocabulário explicando que:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de ‘artista-artista’; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos ‘artista-etc.’ (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc.). (BASBAUM, 2005, p. 1).

Desse modo, o autor evidencia que cada uma dessas categorias pressupõe um sujeito que atua de forma diferenciada, instaurando questionamentos que emergirão a cada ação articulada, da função de artista, com outras quaisquer combinadas.

O autor explica que o artista-etc. é visto como desenvolvimento e extensão do artista multimídia, do artista intermídia, do artista conceitual, “traz ainda para o primeiro plano conexões entre arte & vida (o ‘an-artista’ de Kaprow) e arte & comunidades, abrindo caminho para a rica e curiosa mistura entre singularidade e acaso, diferenças culturais e sociais, e o pensamento”. (BASBAUM, 2005, p. 1-2). Nesse texto do autor, é apresentada uma abordagem mais pontual de supostas ações do artista-curador no campo da arte contemporânea.

A pesquisa de Almeida (2009) buscou compreender os modos como os artistas-professores experienciam e pensam suas práticas no cotidiano do Ensino Superior. Ela apresenta considerações sobre o ensino de artes visuais e o trabalho de artistas plásticos na condição de professores das graduações. Sobre essa atuação, a autora escreve que

a relação entre ensino e produção de arte ocorre, em primeiro lugar, nas trocas que acontecem entre uma atividade e outra. Muitas vezes, as questões, as pesquisas, a temática, os materiais e os procedimentos que os artistas-professores desenvolvem em seu trabalho pessoal são levados para a sala de aula. (2009, p. 82).

Para a autora, a partir das entrevistas realizadas, o entendimento desses artistas-professores é de que o fazer arte é resultado de muito esforço e dedicação, conhecimento, experiência e trabalho, fundamentando uma proposta de ensino que contemple abordagens teóricas e práticas em processo. Eles são artistas-professores com experiência e atuação compartilhada, sobre os quais ainda paira a ideia de artista como uma figura incomum, e do professor, como um profissional banal. Entretanto, esses artistas-professores

[...] reconhecem a complementaridade entre ensinar e produzir arte; para eles são atividades que se completam, embora cada uma tenha sua especificidade, que não nega a contradição de ser artista e ser professor; [...] o trabalho

docente do artista-professor se difere do trabalho dos demais professores, assim como a produção e o ensino da arte se distinguem, mesmo que se complementem. [...] só é possível “ser artista” porque “ser professor” garante a sobrevivência do “artista-professor”. (ALMEIDA, 2009, p. 150-151).

Nessa relação, a atuação do professor-artista também atende demandas financeiras garantidas pelo vínculo profissional com a instituição de ensino. Em muitos casos, o reconhecimento e o retorno financeiro para o artista é algo de difícil acesso na sociedade contemporânea brasileira.

Sumaya Mattar (2011, p. 1163) apresenta a ideia de que ambos,

artista e educador, são propositores de experiências com a arte e trabalham guiados por uma intenção. Ambos desenvolvem projetos criadores. Enquanto o artista desenvolve projetos poéticos, o educador desenvolve projetos poético-pedagógicos, igualmente inacabados, que exigem estudo, pesquisa e experimentação.

A autora aborda a ideia de que o artista e o educador constroem experiências artísticas e estéticas, num processo de produção poética e de ensino e de aprendizagem, que possa ser significativo para os educandos, da mesma forma que possa ser movimentado criadoramente, na produção da arte.

Em se tratando da perspectiva desenvolvida na pesquisa de Schmidlin e Fávero (2008), o artista/professor

[...] é compreendido como propositor e portador de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo. Ou seja, um corpo criador/um corpo professor, no mesmo corpo. O corpo que, para Edith Derdik (2001, p. 16), é um continente dividido em *ilhas de vida vivida* que contém certas experiências historicamente legalizadas, mas que, como uma grande *colagem, forma um todo íntegro, coerente, único, coeso, idealizando uma nostálgica experiência de equilíbrio, constitutivo na formação do sujeito*. (2008, p. 1050).

Nessa condição de artista/professor, a “formação do sujeito identifica o ‘ser artista’ e mobiliza formas de operar com os conflitos e apaziguamentos que também são estabelecidos nas relações do ser institucional. Ao se afastar da prática artística, o artista–professor inibe o movimento criativo gerador de todo o processo pertinente ao ensino de arte”. (FÁVERO, 2007, p. 2).

Segundo a autora, essa proposição é pensada a partir da experiência nos acontecimentos que são reunidos numa relação poético/pedagógica. A proposição, então, se instaura com a necessidade de se problematizar o artista/professor na construção curricular dos cursos de graduação em Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado, do Centro de Artes (CEART) da Universidade do



Estado de Santa Catarina (UDESC), para a atuação na contemporaneidade. A atuação desse sujeito é compreendida como uma

constante busca de conhecimento que entrelaça convergências com divergências, que surgem durante as ações; ser artista/professor também estimula o processo contínuo de ordenamento e desordenamento da posição artística e acadêmica, fortalecendo seu posicionamento diante do aluno, da organização e da sociedade em que se insere. (SCHMIDLIN; FÁVERO, 2008, p. 1051).

Desse modo, reafirma a necessidade de se repensar a formação docente e artística, como forma de vivência pedagógica e poética, para explicitar as articulações operadas nessa construção do conhecimento em torno da figura do artista/professor.

O artigo das autoras Vaz e Oliveira, sobre a formação docente em Artes Visuais e os papéis de professores/artistas, está pautado na cultura visual como forma de mobilizar o pensamento e a aproximação com os processos sociais e a produção artística. Isso feito a partir da arte relacional (BOURRIAUD, 2011), numa perspectiva que extrapola os limites dos espaços institucionais.

A formação com intensas atividades na pesquisa poética e na qualificação docente, nem sempre constrói um diálogo, em ambos os campos, que seja significativo para a formação do professor/artista. Ao fim, a proposta do professor/artista apresentada pelas autoras é de construir, conjuntamente, relações de aprendizagens, a partir de olhares ampliados sobre a experiência pautada em ações coletivas, para reconceituar o agir no mundo. (VAZ; OLIVEIRA, 2011).

Outro texto que traz a questão da arte relacional é o de Marques (2012), cuja abordagem do “artista/docente” iniciou com reflexões a partir do “artista propositor”, aproximando-se dos conceitos de Lygia Clark e Hélio Oiticica, que tem o público como aquele que realiza a obra de arte, incorporado nas produções artísticas contemporâneas e sensível às propostas que os projetos anunciam.

Em suas pesquisas e experimentações, a autora percebeu que o conceito de artista propositor “não dava conta do que acreditava em termos de educação: buscava um artista propositor consciente de sua função educacional, um artista propositor educador ou, o artista/docente”. (MARQUES, 2012, p. 30). Para Marques,

artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais. (2012, p. 112).

A autora atribui ao artista/docente a condição de propositor que produz arte e educa ao mesmo tempo, num hibridismo que lança um convite para a

atuação artística e para o educar em conjunto. Isso sendo feito em um processo de aprendizagem compartilhada juntamente com diálogos múltiplos.

A partir de outros escritos, a professora e pesquisadora Corazza, embasada nos Estudos Culturais, articula a Pedagogia Cultural com mudanças na prática e na formação do educador. Num dos artigos que apresenta, cita os “educadores-artistas” e “professores-artistas”, que

[...] são tomados em segmentos de devir-simulacro, cujas fibras levam deste devir a outros, transformam estes devires naquele, atravessam limiares de poderes, saberes, subjetividades. [...] quando os professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. (2012, p. 7)

Nesse estudo da autora, também são citados os “pedagogos-artistas” e os “professores-pedagogos-educadores-artistas”, que “invocam uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros”. (CORAZZA, 2012, p. 8).

A pesquisa baseada na “formação docente, tendo como foco a arte e a experiência estética, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência” é apresentada por Loponte, para compor o que chamou de “docência artista” (2006, p. 7). Nesse sentido, a experiência artística é considerada estando intrínseca à própria docência, e o professor não precisa ser artista.

“Reviver a experiência do criar na formação docente, invenções de si mesmo na docência, criar ‘obras de arte’ em práticas pedagógicas” e inundar os modos de constituir-se como docente, são considerações da autora sobre a potencialidade da arte e da experiência estética. Isso tudo na busca para instabilizar as certezas da docência em artes como de qualquer outra área, abrindo espaços de criação na docência como “invenção de si”, no cotidiano dos professores. (LOPONTE, 2006, p. 12).

Nessas considerações, o professor cria formas inventivas de experienciar esteticamente na sua prática pedagógica, de modo a perceber-se enquanto docente que movimenta deslocamentos. Isso tudo a fim de produzir maneiras de pensar a educação estética em artes.

Irwin apresenta o conceito de A/r/tografia (*A/r/t = artist – researcher – teacher*), que inclui o professor artista também como pesquisador. Conceito esse, como indicativo do trânsito pela criação, pela ação e pelo conhecimento.

Artista-pesquisador-professor são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência de fluxo entre intelecto, sentimento e prática. Obras de arte criadas nessa terceiridade sustentam uma grande promessa já que

tentam integrar todas essas características e, como resultado, oferecem uma experiência estética para os que são testemunhas dessa profunda integração. Talvez seja na ‘produção’ de nosso trabalho como artistas-pesquisadores-professores quando começamos a nos questionar sobre como temos ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver. Eles aspiram por um significado mais evidente, desejam criar, e eles almejam suas próprias expressões de certeza e de ambiguidade. (2008, p. 91).

Esse artista-pesquisador-professor, trafegando por lugares que não são definidos por linhas de contorno, mas por margens dispersas, que promovem a mestiçagem – na experiência estética, na criação poética e nos processos educativos – podem problematizar o que tem sido produzido nesses espaços transitados e compartilhados.

Ao fim, formas de pensar, falar e agir para constituir-se como professor e artista, produtor ou não de arte, foram apresentadas e essas ideias sinalizam uma parte do que já tem sido abordado nesse campo, bem como nos oferecem subsídios, para que possamos pensar o educadorartista, sua formação e sua atuação.

Definir os limites do lugar de educador e do lugar do artista não demanda resposta. Isso acontece porque o interesse desse estudo não está em responder, mas sim em compreender modos de pensar os entre-lugares ocupados na experiência e na atuação do educadorartista, sem demarcação de linhas de contorno.

## **Na criação inventiva de uma proposição estético-pedagógica**

Somos um todo, num fluxo de relações contínuas e, sendo assim, como educadorartistas inventamos atuações que derivam da experiência do artista, do educador e de tudo o mais que nos constitui.

Pensar a partir de uma educação propositora com a arte, não tem o intuito de se apresentar como a “solução para os problemas da educação”, não nos leva a encontrar respostas, mas oportunidades de experimentações, de liberdade, que tentam abandonar hábitos e atitudes rotineiras, que tornem possível perceber, criar e pensar outras formas híbridas para o conhecer. Formas essas que são diferentes daquelas que, tradicionalmente, acompanharam o processo formativo do educador, e que não estão aqui sendo julgadas como boas ou más, certas ou erradas, mas possibilidades outras, para serem compartilhadas e potencializadas a partir do que podemos pensar, aprender, ensinar, criar, inventar, fazer, juntamente com aqueles que têm o interesse em pensar e produzir possibilidades para outros modos de educar com significado, que não se esgotam neste estudo.

Para pensar uma educação propositora, neste momento, compartilho com as concepções artísticas e pedagógicas de Lygia Clark e com a arte de Hélio Oiticica. Ambos foram artistas dos anos 1960 e 1970, provocadores de um

frescor no campo da estética, tornando possível o surgimento de proposições e de inúmeras relações, a partir da interação das pessoas com a produção artística, nas suas potencialidades e fragilidades. Essas produções que acompanharam a vida desses artistas têm contribuições para a educação na arte.

Sobre a atuação como artistas propositores, Lygia Clark escreveu:

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência.

Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê.

Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.

Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. (1968, publicado no Livro-Obra, 1983, n. p.).

A artista convoca todas as pessoas, o coletivo, para participarem da realização dos projetos de arte, para operarem o pensamento nas experimentações artísticas. A arte que foi contemplativa passa a ter característica experimental, com a abertura de proposições que, por sua vez, são mobilizadas pelas ações, pela vida. Juntamente com o artista, o espectador torna-se cocriador. Nesse contexto, o artista é propositor, do mesmo modo que o educador também é propositor, nas relações que se fundem e convocam os participantes.

Essa característica propositiva é recorrente em ambas as atuações constitutivas do educadorartista. Pressupõe criar contextos artísticos e educativos de inter-relações culturais, é uma proposição estético-pedagógica capaz de promover a abertura ao que atravessa, ao que tensiona, ao que mobiliza a valorização da intuição, da imaginação, da sensibilidade, do pensamento e da convivência.

Carneiro escreve que Oiticica iniciou sua ligação, com o ensino, em 1950, ao dar aulas para crianças, junto com Ivan Serpa, no Museu de Arte Moderna (MAM/RJ). Depois, passou a dar aulas nas casas dos alunos, mas não deu continuidade a esse trabalho. O método didático dele era baseado no ensino das técnicas e na invenção.

Era meticuloso quanto ao acabamento, criticando seriamente quando necessário, no entanto, observava com muita atenção os procedimentos inventivos das crianças. A invenção estava na experiência de Hélio antes mesmo de inundar sua obra e foi pela obra que se tornou possível (CARNEIRO, 2004, p. 185-186).

Lygia iniciou como professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, onde trabalhou de 1960 a 1961. As aulas eram dinâmicas, e os alunos participavam com entusiasmo e

espontaneidade, conforme registros nos relatórios da instituição. Inicialmente, a artista provocava o interesse dos alunos surdos por intermédio de reproduções das obras de arte, numa “sala de seres imersos no silêncio” e, a partir do contato e da observação de imagens, propunha uma forma de releitura, numa organização plástico-formal coletiva, cujas experiências e as descobertas, organizadas espontaneamente, eram compartilhadas com todos e produziam resultados significativos. As escolhas dos alunos, suas apreensões do mundo, mobilizadas pelo mundo interno, pela imaginação, são apropriadas e recriadas, possibilitando modos de expressão exteriorizados coletivamente. (CARNEIRO, 2004, p. 83-85). A atenção aos resultados das experimentações e a importância do ato de fazer do participante, que é marcado pela imprevisibilidade e pela noção de escolha, destacam-se como questões muito presentes e problematizadas pela artista.

Carneiro afirma que “Lygia aprendia muito, conversando e discutindo, e escrevia quase todos os dias, mantendo, desde 1953, um diário” (2004, p. 98). Desses escritos, destaca-se um texto que foi publicado, no qual Lygia escreve que o importante para o artista é o fazer da arte na produção do conhecimento. Desse processo que acompanha o artista na feitura que se mistura aos acontecimentos, o que fica são as outras possibilidades que esse percorrido pode apontar.

Arte para Lygia sempre foi uma forma de conhecimento e uma maneira de refletir sobre os acontecimentos, um pensamento exercido pela lide com o material concreto. Para a artista, uma obra tem o peso da configuração de um pensamento [...] trazendo mudanças na própria percepção de mundo. (CARNEIRO, 2004, p. 97-98).

Lygia entendia o pensamento como algo que acontece durante ou depois do fazer, é a expressão a partir do sensorial, do corporal. Ela afirma que tudo o que aprendeu e o que apresenta como sendo suas próprias ideias foram consequências de muito trabalho.

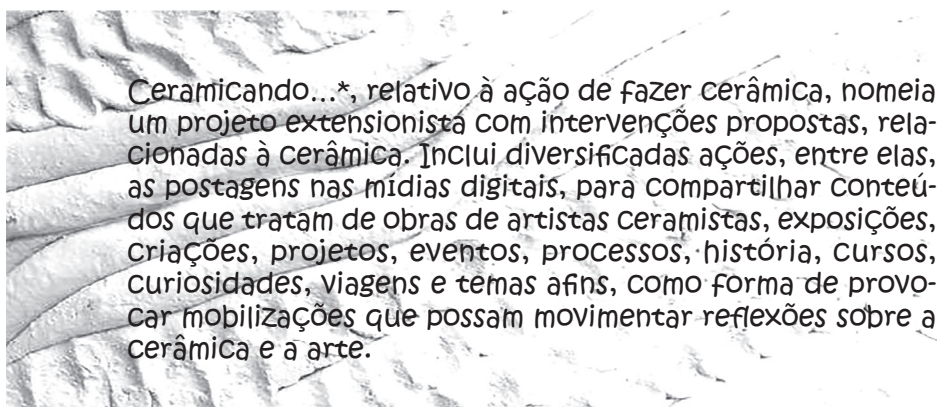
A obra da artista estimulava a participação das pessoas em suas proposições sensoriais, a produção plástica é devolvida “ao corpo de cada um que se proponha a fluir com o pensamento de Lygia”. (CARNEIRO, 2004, p. 106). Nos anos 1970, Lygia trabalhou na Sorbonne, em Paris, quando foi convidada a dar aulas, num período de movimentos de protesto, onde as instituições davam atenção às práticas transformadoras, mesmo que ainda atreladas a ideias conservadoras de arte. A regularidade dos encontros, as experiências com um mesmo grupo de pessoas, diferente das propostas dos “lugares da arte” que tem um público sempre dispar, permitiram, a ela, acompanhar os efeitos de suas proposições, bem como uma abertura para a escuta do outro, com a busca de compreender o que fora construído. As aulas atraíram muitos alunos, extrapolando o limite de vagas que ela limitou a vinte e cinco alunos em cada turma. (CARNEIRO, 2004). O efeito desses encontros regulares surpreendeu a artista pela compreensão construída no grupo.

Na experiência do impreciso, do incerto, aproveitando as possibilidades, as proposições da arte podem ser renovadas e singularizadas no cotidiano educativo. A linguagem artística poética é portadora de códigos abertos, não anunciados e não controlados por quem os produziu. A poética pode ser considerada como tudo que constitui a obra em si mesma, a partir do momento de sua instauração, ou seja, todos os elementos materiais ou imateriais da sua composição escolhidos pelo artista. “Mas trata-se também de seus múltiplos sentidos e significados, os quais escapam, em parte, ao desejo, à intenção e até mesmo ao controle do seu criador”. (CATTANI, 2007, p. 13). Sendo assim, como um campo de experimentações sociais e culturais onde a arte estabelece aproximações e diálogos na educação.

Na concepção da proposição pedagógica de Lygia, a partir do contato dos participantes com seus objetos sensoriais, o movimento nas experimentações gerava entusiasmo e, por causa disso, promovia a aproximação, os alunos não se sentiam distanciados, como escreveu Carneiro (2004). Os encontros se constituíam num lugar de liberdade, de convivência, que mobilizava as relações coletivas e a interação, de modo a produzir o conhecimento, provocando possibilidades para uma educação estética, no sentido da compreensão de si mesmo e da compreensão do outro.

“Lygia sabia que as suas propostas poderiam ser compreendidas com facilidade por esses alunos, pois essas não se afastavam muito das vivências que eles tinham na vida. Assim, os jovens se aproximaram de suas sessões, participando intensamente das atividades”. (CARNEIRO, 2004, p. 142).

Na educação, o posicionamento propositor ultrapassa o campo pedagógico da organização disciplinar e oportuniza um saber compartilhado, operando num campo intercultural complexo; promovendo, com isso, a intervenção criativa e cooperativa num processo artístico educativo que pode mobilizar educandos participantes.



**Ceramicando...\***, relativo à ação de fazer cerâmica, nomeia um projeto extensionista com intervenções propostas, relacionadas à cerâmica. Inclui diversificadas ações, entre elas, as postagens nas mídias digitais, para compartilhar conteúdos que tratam de obras de artistas ceramistas, exposições, criações, projetos, eventos, processos, história, cursos, curiosidades, viagens e temas afins, como forma de provocar mobilizações que possam movimentar reflexões sobre a cerâmica e a arte.

\*Termo que dá título ao livro de Paulo James e Jean-Jacques Vidal (1997), e trata de princípios básicos da cerâmica para o público infantil.



Num contínuo processo pedagógico de proposições estéticas e criadoras que geram possibilidades compartilhadas, o educadorartista é problematizador e recriador da realidade intercultural. Suas reflexões e atuações produzem sentidos quando pensadas a partir dos modos de ver, compreender e interagir no mundo.

A proposição estético-pedagógica pode acontecer intensificada pelos encontros e/ou desencontros, apontando desdobramentos que podem vir a acontecer individualmente e coletivamente. Essas ações são atravessadas pelas estratégias poéticas e pelas práticas pedagógicas num contexto em que é possível pensar, verbalizar, definir e redefinir o percurso do que é proposto, por isso, é pensado como um percurso propositivo, permeado pelo saber da experiência e, sendo assim, em constante transformação.

É a partir das proposições estético-pedagógicas, com educandos participantes, que a educação intercultural em arte configura um entre-lugar que comporta os desafios do cotidiano educativo.

Desse modo, busca-se um fazer estético-pedagógico, que nunca é estanque, que pressupõe assumir os riscos e limites interculturais, que seja provocador de fluxos, de encontros e desencontros que intentam atender os limites e as possibilidades da diversidade. Esse fazer, portanto, problematiza o que perpassa esse entre-lugar, com o qual todos estão comprometidos, propondo outros modos de ser, dizer e viver, suspendendo o que foi conhecido até então, para construir, em cooperação, práticas pedagógicas estéticas e criadoras.

Essas escolhas podem romper com as práticas hegemônicas conteudistas de ensinar e aprender e dar lugar à criação inventiva e à experimentação, valorizando o que toca e afeta os envolvidos nesse processo.

Essas proposições da experiência estética, operadas na arte e na educação, mediadas pelo educadorartista, podem permitir relações compartilhadas nos entre-lugares interculturais com o intuito de possibilitar outros sentidos e significados, para o aprender e o viver juntos.

Para tanto, ficam questões que desacomodam e instigam:

Quem são esses educadorartistas? O que as constitui educadorartistas? De que modo significam os limites e possibilidades de suas experiências? Que possibilidades de diálogos educativos são instauradas na atuação pedagógica do educadorartista? O que dizem e fazem para uma proposição estético-pedagógica em arte?

E o que vamos dizer...

# EDUCADORARTISTAS: DO QUE PENSAM, DO QUE DIZEM, DO QUE FAZEM

O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo.

Tampouco é um movimento pendular de ida e de volta, de saída ao estranho e posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação [...] é um movimento que conduz à confluência (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (BONDIA, 2013, p. 79).

**Figura 4 – Tempo Velado de Viviane Diehl, 2013. Argila marfim, queima em forno elétrico de 1000°C. 50x50cm.**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2013)

Quando nos propomos a investigar, é porque a inquietação nos toma, o estranhamento nos invade e nos move em direção a expedições de busca, para que possamos inventar, suscitar descobertas num percurso que, por vezes, também reafirma, ou mesmo ressignifica de outros modos, o que nos constituiu até então.



É sob esta perspectiva expedicionária que se mobilizam relações e significados para a compreensão deste estudo. “Olhar com olhos livres para as diferentes possibilidades do relacionar, do criar, do viver, do inventar, enfim, do educar e educar-se”. (BARCELOS; FLEURI, 2010, p. 277).

O IFRS é composto por dezessete *campi*, dos quais foram elencados como colaboradores, os docentes com graduação na área de artes visuais, que também são artistas, e mantêm uma produção artística ativa e atual, há mais de um ano na instituição.

As educadorartistas no Ensino Médio Integrado Tecnológico, entre as quais me incluo, são a Elisa Iop<sup>4</sup>, do *campus* de Sertão, e a Raquel Andrade Ferreira<sup>5</sup>, do *campus* de Rio Grande. Elisa e Raquel disponibilizaram-se a participar da pesquisa, sem o sigilo de suas identidades, pelo caráter público da produção artística de cada uma, que pode ser identificado, e por considerarem demarcar um lugar que ocupam, como também, a relevância do estudo para pensarmos e ampliarmos o ensino da arte no IFRS.

A abordagem biográfico-narrativa (BOLIVAR *et al.*, 2001) compreendeu um modo da educadorartista contar sobre si mesma de modo oral, textual e visual, narrando a experiência vivida e produzindo relações.

Diante disso, observações, problematizações, relatos, diálogos e imagens transpassam este estudo e apresentam a possibilidade para que aconteça a construção de um saber de si, um reconhecimento do vivido, do que atravessa, das recorrências, do que deixou marcas, satisfações e insatisfações, dando conta do que foi vivido pelas educadorartistas, de maneira reflexiva e relacional (OITICICA, 2009; BOURRIAUD, 2011). O que significa falar sobre si mesmo e a partir de si mesmo para dar sentido ao vivido, às escolhas, permitindo, com isso, relações possíveis, geradoras de outros modos de pensar e produzir aprendizagens. (HERNÁNDEZ; RIFÁ, 2011).

Conhecer as narrativas de Elisa e Raquel, indicadas pelo primeiro nome pela proximidade construída, é saber de seus anseios e expectativas, perceber onde estão os distanciamentos e aproximações, com um olhar sensível e acolhedor para os modos de ser educadorartista.

A compreensão das narrativas e outros documentos acessados para a construção desse diálogo é apresentada a partir de três eixos temáticos: a formação – constituição de si como educadora e artista; as implicações interculturais pedagógicas e artísticas na atuação das educadorartistas e as proposições estético-pedagógicas para o Ensino Médio Integrado Tecnológico, no IFRS.

4 Entrevista concedida em julho de 2015, em Erechim, RS, na residência da educadorartista. Registro gravado em arquivo .mp3 (2h e 45 min.).

5 Entrevista concedida em julho de 2015, em Pelotas, RS, na residência da educadorartista. Registro gravado em arquivo .mp3 (2h e 20 min.).

## A formação permanente de educadorartista: a constituição de si

Aprender sobre si mesmo, sobre sua própria condição de educadorartista, coloca em questão uma reflexão da atuação educativa e artística, com a compreensão de que esse é um processo formativo indissociável, atravessado por tudo que cada uma das colaboradoras narra, o que pode apresentar contribuições para pensarmos outros modos na educação em arte.

Figura 5 – Elisa Iop no dia da entrevista, Erechim, RS, 2015



Fonte: arquivo da pesquisadora (2015).

Elisa Iop é educadorartista do IFRS – *Campus* Sertão e sempre teve uma relação íntima com a arte, desde a infância. Coursou o Bacharelado em Desenho e Plástica com habilitação em desenho artístico, na UFSM, RS. Sempre participava de muitas exposições e salões enviando obras artísticas. Como docente, começou a trabalhar com crianças dentro de uma proposta de *atelier*, no Ensino Fundamental, ainda sem formação específica na área da licenciatura, e na Escola de Artes de Chapecó, SC. Coursou uma especialização em Arte-educação, em Curitiba, onde a formação pedagógica começou a acontecer, sempre acompanhada de muitos outros cursos na área das Artes Visuais.

Depois Elisa foi trabalhar como professora de arte universitária e num curso técnico do Ensino Médio para formação em química. Nesse período, também realizou muitas ações de extensão em cursos e oficinas para capacitação de professores da educação básica com foco na arte para as crianças.

Participou do grupo CHAP (Associação Chapecoense dos Artistas Plásticos), em Chapecó, SC. Ela conta que muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo, e o processo criativo sempre acompanhava tudo, pois “não tinha como não estar”, afirma ela. Elisa mantinha o *atelier*, produzindo, desenvolvendo os trabalhos relevantes, relacionados à prática docente que desenvolvia junto com as crianças. cursou o mestrado em educação (1997-1999), pela Universidade Federal do Paraná, propondo um estudo que envolvia a sua produção artística pessoal e abordava os objetos de relevância pessoal e cultural no contexto da interculturalidade<sup>6</sup>. Afirma que vê

total relação com a questão do professor e artista. [este processo permitiu] articular mais teoricamente, refletir o que a conduziu pelo caminho das artes com a educação, enquanto teoria que a levou a sistematizar, de certa forma. (Informação verbal, 2015).

Na produção artística, explora os objetos de relevância cultural, desenhos, *assemblagem*, *ready made*, que tinham relação com a infância, a representação da boneca brasileira que, na época, era conhecida como “Susi” e, a partir desse tema, apresentou o projeto para o doutorado na linha de *Cultura y Sociedad*, da *Universidad del Pais Vasco*, na Espanha.

O projeto colaborativo nomeado “Vir a ser”, desenvolvido a partir de uma oficina, se constituiu no meio social, vivido na cultura de cada um dos participantes. “Esse é um projeto que pode continuar, deve continuar com os colaboradores, [...] retomando, vai acontecendo”. (Informação verbal, 2015).

6 O estudo resultou na publicação do livro “Ensino das artes visuais e contexto cultural”. Pela UNOCHAPECÓ/FUNCITEC, em 2002.

**Figura 6 – Terra-Mãe, de Elisa Iop, integra o projeto “Vir a ser”, 2009.  
Técnica: plotagem sobre tela, 100X200cm. Obra colaborativa.**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

**Figura 7 – Obra de Sônia Loren, 2009. Técnica: Plotagem sobre tela, 40x54cm.**



Fonte: Acervo da artista (2009).

Em 2010, ingressou no IFRS, para atuar no *Campus* localizado em Sertão, RS. Iniciou as aulas na disciplina de História da Educação, nas quais trazia as experiências dos alunos. Contou que alguns colegas professores já atuavam há bastante tempo, e ela se perguntava o que fazer para dar conta da formação profissional tecnológica, que é a proposta dos Institutos Federais, para a qual não tinha conhecimento mais específico. (Informação verbal, 2015).

Passou a dar aulas de arte e sociologia no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, nos dois períodos de Artes, ofertados em apenas um semestre do curso. Também deu aulas de Artes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), sempre procurando divulgar as produções de todos os alunos com exposições e eventos.

Elisa desenvolve um projeto de extensão sobre o artesanato de referência cultural focado na percepção e ação das mulheres da Comunidade Quilombola de Mormaça, no interior do município de Sertão, RS. Nessas ações, participam alunos bolsistas e outros que tenham interesse, especialmente alunos do Ensino Médio Integrado.

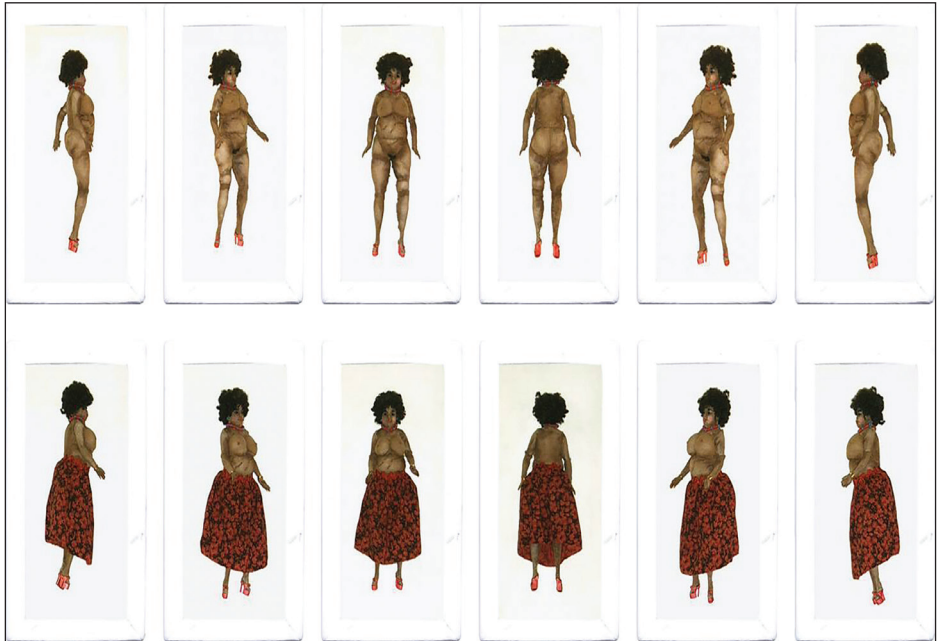
A atuação da Elisa tem o foco na cultura, no reconhecimento das identidades culturais, nas referências, com um sentido antropológico no âmbito da interculturalidade, que compartilha com a autora Ivone Mendes Richter (2003), para pensar a arte como experiência estética feminina no cotidiano.

A partir dos temas geradores da proposta de Paulo Freire, aborda arte e identidade em proposições que se configuram numa ideia de espaço como *atelier*, buscando o diálogo com outras áreas, o que, às vezes, considera difícil no contexto da instituição.

Em relação ao Ensino Médio Integrado, Elisa nos conta que, no começo, não tinha muita experiência de trabalho com os adolescentes, foi descobrindo e fazendo suas escolhas didáticas, buscou temas de interesse, provocava experimentações e vivências para que os alunos produzissem suas criações. As aulas foram fluindo, de modo interativo como educadora e artista.

Na produção artística, Elisa elege três momentos marcantes que estão relacionados ao feminino e à cultura africana: o primeiro encontro, com a produção do artista Agostinho Duarte; o segundo, com a “Negra-Auta” ; e o terceiro, com a Comunidade Quilombola de Mormaça, RS.

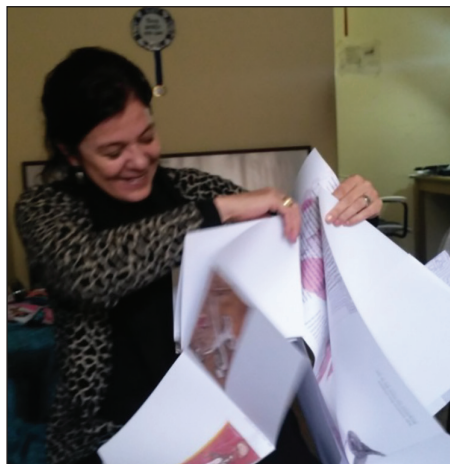
**Figura 8 – Negra-Auta de Elisa Iop, 2004. Detalhe da obra “Encontros e desencontros: Negra-Macua x Negra-Auta”. Instalação**



Fonte: Acervo da artista (2004).

Elisa pensa nas propostas artístico-educativas num âmbito de *atelier*, com projetos de extensão, de modo colaborativo e que envolva os alunos e a comunidade em intervenções artísticas, sempre num diálogo constante, buscando proposições conjuntas que oportunizem a desenvolver o trabalho artístico pessoal com os educandos, sempre indo à busca de outras possibilidades, experimentações, outros modos de ensinar e de aprender.

**Figura 9 – Raquel Andrade Ferreira no dia da entrevista com a dissertação “Livro Labirinto”, Pelotas, RS. 2015.**

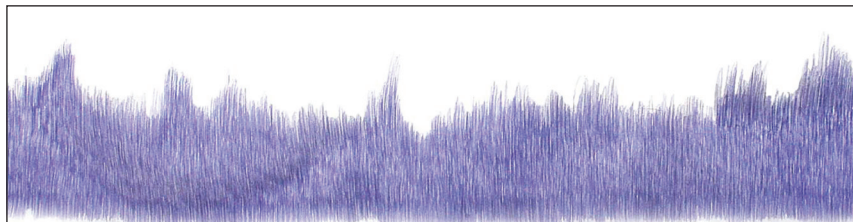


Fonte: arquivo da pesquisadora (2015).

Raquel Andrade Ferreira é educadorartista e atua no IFRS – *Campus Rio Grande*. Mesmo com a formação no Ensino Médio para o Magistério, a atuação como docente na Arte é recente. Destaca que o envolvimento com a arte sempre permeou sua vida, participava de ações que envolviam teatro, tinha um envolvimento cultural com a cidade, desenhava e pintava muito e decidiu cursar o Bacharelado em Pintura, pois também “não queria ser professora”, estava decidida a escolher a arte como área de atuação (Informação verbal, 2015).

Na conclusão da graduação, desenvolveu desenhos sobre tecido com “caneta Bic”, derivação do trabalho com desenho e costura que desenvolvia. Essa experiência foi construída nas relações familiares, onde a mãe já costurava. A “casa sempre foi um *atelier*” e a costura é elemento presente na vida de Raquel. “O *atelier* andou sempre comigo, carrego as máquinas *ad infinitum*.” (Informação verbal, 2015).

**Figura 10 – 250 km ao sul de Raquel Ferreira, 2007.  
Caneta s/ tecido voil. 100x150 cm**



Fonte: arquivo pessoal da colaboradora (2007).



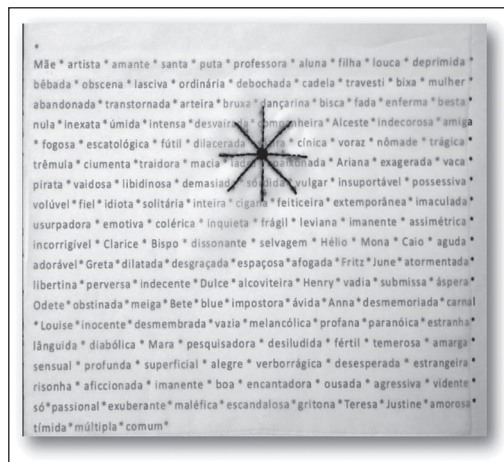
Do ano de 2004 a 2006, Raquel abriu um *atelier*, chamado “Redesenho”, para ensino, pesquisa e produção de arte. Depois, ingressou como aluna especial no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2006) e começou a pensar uma educação a partir da arte, com interesse na criação, olhando para o aspecto de “dar aula” por outra perspectiva, retomando o “ser professora” como algo de interesse: “retomei em mim”, afirmou Raquel (2015).

O trabalho como artista vinha acontecendo e se fortaleceu na pesquisa dos conceitos que permeiam um universo poético e rizomam nos contextos artísticos e educativos. Para ela, a arte, a educação, ser professora, ser artista, começam a se misturar, e isso não é mais visto separadamente, a educação está para além da escola e dentro dela, assim, surgem outros sentidos para a docência e a artista.

Fez o Mestrado, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, RS (2006), na área de currículo, num momento de “puramente criação”, intensamente repensando a vida, todos os conceitos, a educação, o ensino, a arte, e afirmou sentir “um cansaço”, nas disciplinas pedagógicas. Incomodada por entender que esse não era seu interesse, queria estudar a criação, a educação e a arte juntas, para além do produto plástico, do artístico, de modo que a arte pudesse adentrar num processo inventivo e participativo, com suas reverberações imbricadas em outras áreas e disciplinas que envolvem o contexto educativo.

Raquel retoma os desenhos, bordados, e adentra no conceito do labirinto como a metáfora do espaço doméstico. Segue nos bordados e cunha a palavra “bordescrever”, palavras bordadas, labirintos, o “asterisco como signo: o sujeito que é impessoal, os agenciamentos nos constituem”. (Informação verbal, 2015).

**Figura 11 – \* de Raquel Ferreira. Projeto: texto impresso em vinil/adesivo sobre parede\_papel, 2009 - 2011.**



Fonte: arquivo da colaboradora (2009).



Questionando as metodologias da pesquisa em educação, trazendo a arte sempre junto, finalizou o mestrado com o “Livro Labirinto” (2009) que é um objeto e se desdobra em seis metros de extensão, com um conjunto de textos, produções artísticas, bordados, poesias, desenhos, acompanhados pelo vídeo de uma *performance* (FERREIRA, 2009). Afirmou que todo um envolvimento para pensar a docência e discutir a arte, que, a partir de então, não se separam mais. Juntam-se a educadora e a artista: educadorartista.

Em 2012, ingressou como docente no IFRS – *Campus* Sertão, RS. O mestrado garantiu a equivalência para a formação na docência e atuação no Proeja. Atualmente, está no *Campus* Rio Grande<sup>7</sup> RS, no Ensino Médio Integrado Tecnológico.

Raquel finalizou o doutorado em artes visuais, no ano de 2015, na UFRGS, com uma produção artística de grandes fotografias nomeada “Guardiões”.

**Figura 12 – Série Guardiões de Raquel Ferreira. 2010  
-2012. Fotografia digital, 100cmX150cmX5cm**

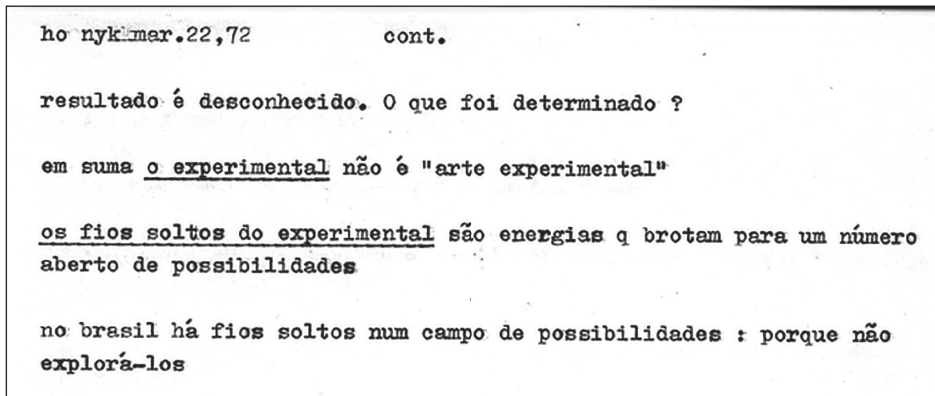


Fonte: arquivo pessoal da colaboradora (2011).

Raquel destaca que a arte é um processo e se dá pela experimentação. Ela conta que segue pesquisando e fazendo relações, expondo, desenvolvendo o trabalho artístico e a atuação no IFRS.

<sup>7</sup> Em 2008, o Governo Federal constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei 11.892/2008) que incluiu o Colégio Técnico Industrial (CTI), anteriormente vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e hoje, é o IFRS – *Campus* Rio Grande. (BRASIL, 2008).

## De que modo atuamos: as implicações interculturais pedagógicas e artísticas



Hélio Oiticica, 1972<sup>8</sup>

Nos percursos dos educadoresartistas, articulam-se as experiências, os acontecimentos, as criações, os saberes, todos a partir de relações que são singulares, mas, também, coletivas, e cada um escolhe por onde seguir.

Encontros interculturais podem movimentar as possibilidades de criação e invenção na educação em arte. O educadorartista, pensado a partir de tudo que o habita e do lugar onde habita, não pode estar fora da cultura e das questões emergentes da sociedade.

O contexto sociocultural e educativo é polissêmico, constituído por significados que atribuímos e são atribuídos por outros, assim como também é polifônico, ao ser expresso por “múltiplos termos e concepções, enunciados e discursos, por vezes ambivalentes e paradoxais”. (FLEURI, 2013, p. 18-19).

O olhar de Elisa está sempre direcionado para a relação com a cultura e o reconhecimento das identidades dos educandos, ela afirma que

é só reconhecendo o teu próprio processo de construção da identidade que você consegue dialogar com o outro, ampliar a tua compreensão do mundo. Então pensei na minha própria formação, em como propor de modo a permitir outros olhares e contribuições, a partir das aulas de artes. (Informação verbal, 2015).

As proposições pedagógicas implicam no diálogo e na interação para problematizar e compreender o que está posto na cultura daqueles que se relacionam no ambiente educativo, de modo a ampliar a compreensão deste contexto.

8 Recorte do documento “Experimentar o experimental”, no Programa Hélio Oiticica do Itaú Cultural. Disponível em: [http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp\\_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG](http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG).

Há que se ter atenção para potencializar as singularidades dos educandos e a articulação dos elementos que interagem, no sentido de contribuir para os processos estético-pedagógicos. Raquel destaca a importância da atenção aos movimentos dos alunos, às relações cotidianas que estabelecem entre si, aos quais são propostas ações educativas em arte.

Na narrativa de Elisa aparece a proposta pedagógica da instituição onde atua, baseada nos temas geradores de Paulo Freire. Sendo assim, os encontros educativos por ela protagonizados, propuseram-se a fomentar um diálogo com a interculturalidade, abordando “arte e identidade, a partir do lugar onde vivem os educandos, de modo a ampliar a compreensão da cultura, do hibridismo e da experiência estética na arte”. (Informação verbal, 2015).

Raquel explica que ela não direciona uma atenção explícita para as questões conceituais do campo da cultura, quando pensa as propostas educativas. Narra que, ao elaborar projetos interdisciplinares, as discussões desse âmbito podem surgir, mas não intencionalmente nessa direção. “Eu me localizo na arte, na experiência como artista, com uma prática artística”. (Informação verbal, 2015).

Nos entre-lugares habitados pelos educadorartistas e educandos, as relações se estabelecem e transitam interculturalmente, de modo a produzir um pertencimento. Há uma problematização desse entre-lugar que se apresenta polissêmico e tensionado por aqueles que participam das experiências coletivas negociadas na articulação das culturas.

Raquel situa-se comprometida e, por isso, apresenta proposições, para movimentar os educandos a pensarem sobre o lugar que ocupam e a participarem dele, colocando em visibilidade a arte na produção dos próprios educandos.

A educadorartista relatou um episódio de destruição nos banheiros da instituição e, a partir disso, propôs que os educandos se apropriassem artisticamente das portas com uma produção de colagens. “Ficou um trabalho muito bom, foi divulgado na imprensa e elogiado por todos, agora eles são ‘guardiões dos banheiros’, para que ninguém os destrua. [...] Eles começam a olhar para aquele espaço público com mais propriedade e se sentindo parte de tudo”. (Informação verbal, 2015).

Um contexto educativo intercultural gerador de relações marcadas pela arte, pela criação e pelo sentido de apropriação do lugar por aqueles que o habitam, mobiliza o empoderamento dos educandos.

Quando tu dás o espaço para eles trabalharem, quando tu permites a liberdade deles criarem, a partir do que tu estás propondo, tu empoderas. Eu vejo que aconteceu isso, o empoderamento dos educandos dentro da escola e uma apropriação. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

Os referenciais interculturais são acolhidos na educação em arte propositora quando podemos interagir promovendo a convivência, o reconhecimento

das singularidades próprias de cada um, nas relações que se estabelecem individualmente e coletivamente.

Raquel considera importante o diálogo sobre a experiência com a prática artística dos alunos nas aulas. Alerta que esta escolha não desqualifica a atuação dos professores que privilegiam a abordagem teorizada em detrimento dos fazeres da arte. São modos de atuar a partir das escolhas feitas e do que se quer como educador.

Entretanto, pondera que a experiência na produção artística está cada vez mais distante da concepção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação na Licenciatura em Artes. Raquel explica que tem algumas ressalvas sobre a formação, onde as práticas de arte estão se perdendo, porque as disciplinas dos ateliês, que priorizam práticas artísticas, foram muito reduzidas e, com isso, os cursos de graduação vão ficando focados na abordagem teórica. Essa é uma problemática para a educação em arte, atualmente. Os discentes da graduação pouco experienciam a prática artística que pode mobilizar e ampliar a disposição para a criação inventiva e a vivência do fazer em arte.

O espaço do artista na escola é muito importante, [...] tu, sendo artista, vai trazer tudo isso junto, porque está na gente. Eu não consigo separar a professora da artista, não consigo, não me vejo estando professora, estando artista. Eu me vejo uma coisa só: eu sou professora e sou artista. (FEREIRA, 2015, informação verbal).

O educador que não desenvolve um trabalho enquanto artista – e não estou dizendo que ele não possa – eu penso que é diferente, porque, como artista, você vivenciou, experienciou os processos. Isso eu vejo quando estou com os alunos, ao perceber o que se pode aproveitar, inventar, fazer diferente. Identificar o potencial de cada um, no que tu podes desafiar o aluno, para pensar outras coisas, o que ele também pode propor, é nesse sentido. (IOP, 2015, informação verbal).

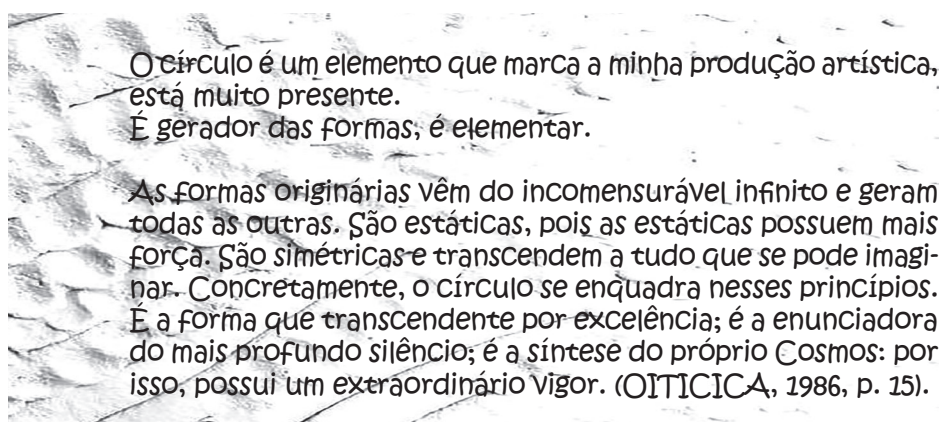
A atuação do educadorartista é um exercício dialógico e inventivo de experimentações estéticas e artísticas, de um posicionamento mais aberto, mais livre para pensar as propostas pedagógicas. (Informação verbal, FEREIRA, 2015).

Os artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas. Já os educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender [...] porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode parecer não estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas. (IRWIN, 2013, p. 29).

Elisa e Raquel iniciaram a formação como artistas, apresentando suas produções poéticas. Inicialmente, ambas se dedicavam intensamente ao desenho e depois, foram seguindo por outras linguagens expressivas.

Criar, para mim, é um processo de descobrimento, de aprender mais sobre mim e minha relação com o mundo. Portanto, me interessa utilizar a cultura estética/visual para comunicar significados, propor formas alternativas de imaginar a sociedade através da arte. (IOP, 2015, informação verbal).

No âmbito da produção artística, há uma estrutura de relações que se constituem nas pesquisas, nas exposições, no fazer da arte, acontecendo em processo.



Para Lygia Clark, o fazer do artista é um percurso que se realiza ao produzir artisticamente e que serve para apontar outros caminhos. (CARNEIRO, 2004). É no percurso poético que surgem reflexões provocadoras de criações inventivas que podem suscitar encontros, e vão se desdobrando e produzindo outros arranjos no fluxo contínuo da vida. No diálogo do artista com a matéria com que se expressa, surge o significado, e a esse atribui-se o caráter de arte. (OITICICA, 1986).

A experimentação, o vivido, as práticas do fazer precisam ser incorporadas pelo artista, impregnadas de sentido e marcadas pelo reconhecimento.

Lygia não duvidava de suas pesquisas e do seu trabalho, seu compromisso era com o pensamento que nascia de sua própria obra e não com ideias de fora que não tivessem sido digeridas pelo fazer. A permanência, e mesmo a ressonância das séries que fazia, dependiam dessas se incorporarem em seu dia-a-dia. (CARNEIRO, 2004, p.103).

Quando Lygia produz, ela vive a arte, a experiência estética é corporificada, torna-se parte do vivido.

Em certo momento de sua produção artística, Raquel decidiu não mais desenhar. Então, experimentou os primeiros trabalhos de destruição. “Picotei todos os meus desenhos e coloquei fora” (Informação verbal, 2015). No portfólio, a artista apresenta a produção da série nomeada: “Espaços de perdas”.

Esses trabalhos acontecem a partir das minhas observações cotidianas sobre o modo como nos relacionamos com o acúmulo de objetos no espaço da casa (minha e de outras pessoas) e como a presença deles suscita, em mim, uma necessidade de criar estratégias para dar-lhes outros destinos. Alguns são atravessados pelo desejo de destruí-los, arremessando-os contra a parede, outros são dispostos no espaço expositivo, obedecendo outros arranjos, e, em determinada situação, me utilizo dos bordados para pensar as relações de perdas e desorientações que experimentamos nesse espaço doméstico. São objetos impregnados de “memórias” afetivas carregadas ao longo do tempo e que comportam, na maioria das vezes, a herança de uma cultura social e local de preservação patrimonial que se impõe como uma escolha forçada. Vejo-os como “restos de passado que se foram”, como diria Certeau (2009), colados a rostos que não se dão a ver, mas que, teimosamente, desfilam nas vitrines e estantes dos nossos lares como se pudessem suspender o tempo. (RAQUEL, 2011).

Nos anos de 2010 e 2011, o que se destaca na produção artística da Raquel são as destruições, a partir das relações com o espaço doméstico e os objetos que o habitam. “A casa, como um espaço labiríntico, tu estás o tempo inteiro te perdendo, te encontrando”. (Informação verbal, 2015).

**Figura 13 - Era domingo e o almoço havia sido servido de Raquel Ferreira, 2013. Instalação, cerâmica**



Fonte: arquivo pessoal da colaboradora. (2013)

As ações, as ideias, os artefatos e as produções são transpassados e afetados pelo que constitui a educadorartista. De alguma forma, há confluência naquilo que é produzido, como um todo integrado. Elisa afirma que “não tem como não ser assim. Sempre vivi muito envolvida com tudo, movimentando relações com a arte e com a educação, organizando exposições, projetos e tudo que pudesse movimentar a criação”. (Informação verbal, 2015).

Nas entrevistas, fica explícita a atuação compartilhada que vai sendo atravessada pela artista e pela educadora. Elisa conta da experiência artística, insere narrativas das proposições educativas e vai “costurando” tudo, no intenso processo artístico e pedagógico. Conta que em determinado momento,

tinha essa presença muito forte do *patchwork*, da costura, do enchimento, do filme “Colcha de retalhos”, escultura, de alguma forma estava tudo junto, o interculturalismo, fazendo meu próprio trabalho artístico e desenvolvendo com as alunas, fazia bastante coisa com elas (as alunas). (Informação verbal, 2015).

Depois, continuando na observação dos objetos de relevância pessoal, foi a boneca Susi que suscitou a questão de gênero, do ideal de beleza contemporâneo, nas pesquisas artísticas de Elisa.

Comecei a pegar as coisas que eu tinha – roupas – qualquer coisa para cortar, uma agulha e uma linha e comecei a mudar a boneca. Só que eu tinha, na época, uma máquina fotográfica que era bem ruim, então eu desenhava, ia mudando e desenhando, desenhando e desenhando e, com isso, produzi muitas relações com a boneca. (Informação verbal, 2015).



**Figura 14 - Fragmentos da vida de Efigênia de Elisa Iop, 2003-2004.  
Dois desenhos: grafite, chá preto e cera, 60x15x2cm (cada imagem)**



Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.

Nos últimos anos, desde que iniciei os estudos em torno da “Arte Feminista”, tenho produzido discursos visuais que se propõem a investigar a “identidade feminina”, enfocando pressupostos distintos do olhar “masculino”, ou seja, a mulher mais como sujeito do que objeto. Os objetos e instalações são construídos a partir da apropriação de objetos como a boneca Barbie (artefato cultural que propõe uma representação idealizada de mulher no sentido de beleza, juventude, amor e heroísmo). Contudo, tenho a consciência de que os trabalhos resultantes não conseguem uma total independência do olhar “masculino”, acabando por resultar na construção de imagens “híbridas”. Imagens que, por um lado, reproduzem os ideais sobre o “ser mulher” dominantes nas sociedades e culturas ocidentais e, por outro, reivindicam novas representações acerca da “identidade feminina”. (IOP, [201-?]).

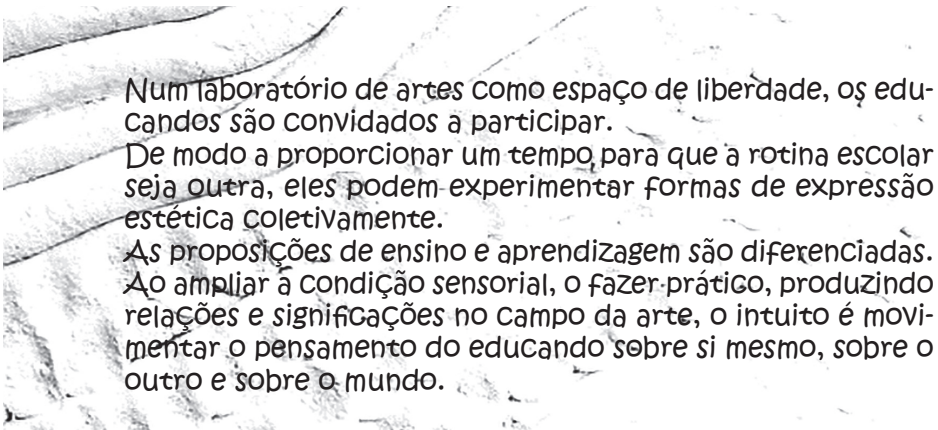
Nesta formação em processo como artista e docente, Elisa iniciou uma proposta de *atelier* com um grupo pequeno de crianças, bastante segura, por reconhecer suas aproximações com esse universo. Depois vivenciou um desafio com alunos do ensino fundamental, vindos de um cotidiano com desenhos e, ainda, mimeografados. Elisa considera que a oportunidade para que pudessem se expressar, as propostas práticas diferenciadas, as experimentações do fazer



compartilhadas, mobilizaram as crianças a participar. “Eu comecei a inventar, fazer aproveitamento de materiais, trabalhava com a criação de objetos, seguia criando junto com eles, tendo ideias e desenvolvendo”. (Informação verbal, 2015).

O *atelier*, o laboratório de artes, a oficina<sup>9</sup> ou mesmo outros termos para definir este lugar, compreendem um contexto facilitador para a criação e investigação como forma de conhecimento. Caracterizam-se por serem um lugar de liberdade, de fazeres, de ensino e de aprendizagem compartilhados, nas relações interculturais. As experimentações, as práticas, os diálogos, as descobertas, fomentam a expressão para mobilizar os educandos participantes.

É um lugar onde a interação pedagógica acontece sem padrões organizacionais rígidos, sem uma metodologia restritiva, mas com responsabilidade e comprometimento educativo, quando há liberdade para o que pode produzir aprendizagens significativas.



O educando participante vivencia as aulas de arte no laboratório como lugar de encontro, onde os saberes se integram e somam-se as vivências pessoais e referências culturais, a partir das proposições que instauram experimentações e movimentam processos sensíveis, éticos, críticos, estéticos, cooperativos, criadores e inventivos na produção de saberes.

O laboratório de arte, portanto, é um entre-lugar de experimentação, que potencializa o sentido de liberdade constitutivo das proposições, nas aulas de artes das educadoras/artistas. As práticas acontecem no laboratório de artes ou, mesmo, nos lugares que se instauram como um laboratório.

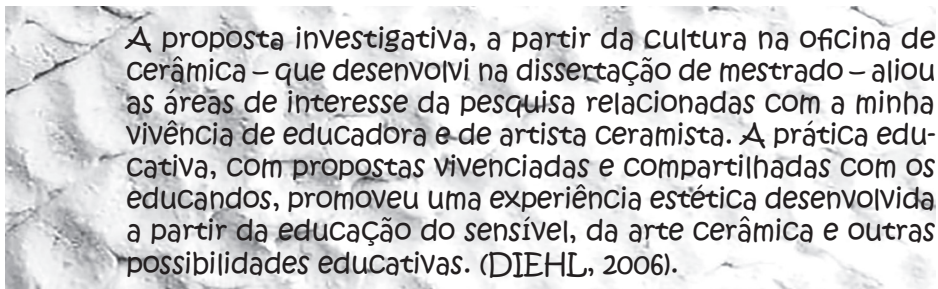
9 “Laboratório de artes”, compreendido como um lugar de experimentações artísticas, teórico-práticas. Considerações sobre a abordagem da oficina pedagógica foram apresentadas juntamente com pesquisadora e Lilian Cordeiro, em 2009, publicação nos anais do 2o. Congresso Regional de Docência e Educação Básica: profissionalização e valorização docente em perspectiva, Xanxerê, SC.

Se eu abro a porta do *atelier* sempre há dez ou quinze querendo entrar, nem que seja só para olhar. Isso é impressionante, não param de entrar no ateliê, mesmo pessoas de outras turmas que não foram meus alunos, e eu convido: o espaço é nosso! (Informação verbal, RAQUEL, 2015).

O conjunto de práticas coletivas de organização, eventos, propõem a vivência dos educandos na sua pluridimensionalidade, ao pensar, sentir e agir, nas relações produzidas pela arte.

[...] é um espaço em que se trabalha sem distinção entre intelectual e manual. Também implica a maneira de produção apropriada. [...]. A oficina é um espaço de troca que evolui pela capacidade de seus membros e do sistema em sua inteireza [...], favorece diferentes maneiras de pensar, sentir, perceber, emocionar-se e expressar a produção de um saber, do que somos e de quem nós somos. (ORMEZZANO, 2001, p. 82-85).

Na maioria das instituições, não há um lugar próprio, que não seja na sala de aula, para serem realizadas as propostas educativas em arte. Nesse contexto, os educadores buscam alternativas para adequar os espaços disponíveis às demandas cotidianas.



Quando Lygia atuou na Sorbonne como docente, na proposição dos encontros, limitou o número de alunos participantes em vinte e cinco, entretanto, a procura intensa demandou a ampliação das vagas. Com isso, ela chegou a lidar com setenta alunos em conjunto, mas isso impedia o desenvolvimento dos participantes na elaboração de propostas próprias. (CARNEIRO, 2004).

Lygia era uma entusiasta nas propostas de grupos, por isso transformou a sala num lugar de vibração e energia latente, permitindo a vivência e evidenciando a sensibilidade, de modo a surgirem possibilidades de transformação que o contato direto com a arte pode proporcionar. Situava experiências que, muitas vezes, organizavam-se espontaneamente num espaço diferenciado, envolvendo os participantes de modo integrador e com vistas à criação

coletiva. Aprender fazendo, criar a partir do vivido, inventar e compartilhar era a proposição da arte de Lygia. (CARNEIRO, 2004).

Não é determinante que, em espaços outros, fora de um laboratório de artes, as proposições para a educação em arte não possam acontecer, pois nem mesmo todas as proposições pedagógicas são adequadas a um contexto de laboratório.

[...] o aluno ter que fazer todo um deslocamento, saindo da sala de aula “quadradinha”, da cadeira, da mesa, todo mundo sentado, o professor na frente, essa configuração do espaço físico da sala é onde já começa a transformação. Isso acontece porque o aluno sai daquele lugar, onde é o lugar da convenção, o lugar da razão, o lugar do conhecimento, da verdade, e ele faz um deslocamento – eu gosto muito de pensar na ideia do deslocamento – para outro lugar, onde vai experimentar outra forma de se relacionar com o conhecimento, que já é um ateliê, uma mesa comprida, cadeiras. Eles sentam onde querem, eles sentam no chão, nas almofadas, e vamos conversando sobre alguns artistas. Eu vou falando de arte com eles. Assistimos filmes, vídeos. Eu acho que só isso já contribui muito, por isso que eu digo, é importante o ateliê, precisa do ateliê. [...] O professor sai daquela figura de autoridade [...] fica algo mais horizontalizado e vai rompendo paradigmas. Tu já rompes alguma coisa quando tu propões e promove algum deslocamento. (FERREIRA, 2015, informação verbal).

O laboratório de práticas coletivas constitui-se em um lugar de vínculos para o aprender juntos, a partir do diálogo, da escuta e de outras formas de comunicar. A interação entre os participantes movimenta a produção nas experiências coletivas interculturais.

A relação educadora que possibilita o diálogo é desafiadora, pois empodera o educando e descentraliza o educador da posição daquele que ensina. É preciso atenção no enfrentamento dos limites e possibilidades que a liberdade do diálogo oferece, para que o exercício de aprender e ensinar seja compartilhado.

A diferença da aula tradicional, na qual os alunos constituem “o auditório”, no atelier constituem “grupos de trabalho”, levando a cabo um processo de aprendizagem em equipe, seja pelo trabalho de reflexão conjunta, como pela ação (as atividades concretas que exigem a realização em atelier). As relações e cooperação dos alunos entre si dentro do processo de ensino e aprendizagem são parte substancial da pedagogia de atelier. Deste modo, os saberes, capacidades e habilidade de cada um são levados em conta como um elemento fundamental da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento de cada um e de todos conflui no trabalho coletivo. (ANDER-EGG, 1999, p. 2, tradução livre).

Experiências, acontecimentos e saberes são produzidos e compartilhados sem hierarquia num laboratório de artes, para ampliar os modos de compreensão do vivido e oportunizar a vivência artística e estética na construção do conhecimento.

## **Arte e educação intercultural: proposições estético-pedagógicas no Ensino Médio Integrado Tecnológico**

A partir da compreensão da atuação das educadorartistas, em diálogo com os artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica, a perspectiva de proposições é central na escolha pedagógica, uma vez que desenvolve processos educativos criadores e inventivos que demandam estudo, pesquisa e experimentação na arte e na educação intercultural, como compartilhado nas narrativas.

Quando eu vou propor alguma coisa para os alunos, a partir do que eu propor, cada um vai vivenciar de uma forma. Eu acho que aí está a grande riqueza, no trabalho enquanto docente, de observar e ver como cada sujeito experiencia aquilo e como eles vão trazer novos olhares em relação àquela experiência que eles tiveram. E é por essa formação, enquanto artista, eu me privilegio bastante, pois dou grande importância para essa parte deles experimentarem, deles vivenciarem, do trabalho de *atelier*, deles criarem em qualquer profissão que a pessoa venha a ter. (IOP, 2015, informação verbal).

Na arte contemporânea, as produções “quer sejam *processuais* ou comportamentais” não podem ser pensadas sem que revisitemos a arte dos anos 1960, pelo seu caráter relacional, da interatividade e da convivência. (BOURRIAUD, 2011, p. 10-11).

Lygia e Oiticica concebem a proposição

da arte como uma relação que torna o que era conhecido num novo conhecimento e o que resta a ser apreendido, um lado poder-se-ia dizer desconhecido, que é o resto que permanece aberto à imaginação que sobre essa obra se recria. (OITICICA, 1986 [1964], p. 66).

A experiência é uma condição na vida das educadorartistas, demarca um lugar significativo na atuação docente e na atuação como artista. Da mesma forma que relatam as colaboradoras, Lygia Clark experimentava suas proposições nas aulas da Sorbonne. Ela procurou expressar ou dar a medida do que viveu, propondo relações com os participantes, para que elaborassem sentidos próprios. (CARNEIRO, 2004).

Sobre as experimentações, Elisa afirma que

[...] é uma proposta, uma proposição que faço e cada um (dos educandos) vai respondendo de uma maneira, [...] cada um vai encontrar uma forma de responder, vai desenvolver a partir de uma ideia que é lançada. Mas nenhuma resposta vai ser igual a outra e cada um vai desenvolver e apresentar o que produziu. (2015, informação verbal).

A presença da arte nos processos educativos e artísticos vividos pelas educadorartistas é o que movimentam as proposições estético-pedagógicas. Oiticica também “era um propositor, suas estruturas destinam-se à experimentação pelo outro; sem isso, elas não teriam razão de serem elaboradas”. (CARNEIRO, 2004, p. 158).

As relações propositivas se dão pela arte como experimentação, do vivido e do que pode vir a ser conhecido. O experimental é a escolha por uma prática de liberdade nos estados de invenção. Neste âmbito, “o professorartista tem uma liberdade maior na hora de propor, até porque a gente tem a prática e, quando propõe, cria um espaço de liberdade”. (FERREIRA, 2015, informação verbal).

Raquel e Elisa propõem pedagogicamente, a partir do que elas experienciam como artistas, compartilhando com os educandos o seu processo criativo vivido no cotidiano, a fim de movimentar e produzir outros sentidos, por meio das escolhas que elegem para o desenvolvimento das aulas.

Eu sou pesquisadora em um grupo que se chama “Deslocamento, observância e cartografias contemporâneas”. A nossa prática artística é sair pela cidade em lugares mais abandonados, fazer ações, piqueniques, caminhar pela cidade, conhecer esses lugares. Eu também estou fazendo isso com eles (os alunos). Essa é outra questão que eles também precisam pensar, andar, olhar, observar, cartografar, a gente vai desenvolvendo isso. Primeiro tem a escola, depois o bairro, depois a cidade e por aí vai todo um trabalho. (Raquel, 2015, informação verbal).

A produção do educadorartista, que se realiza em processo, viabiliza experiências sensoriais, possibilidades de escolha, operadas com flexibilidade e inventividade e, também, sinalizando o que pode ser posterior.

Entre essas escolhas que são apresentadas nas proposições educativas estão as produções de arte que podem ser da própria autoria do educadorartista, ou mesmo de outros artistas, bem como artefatos viabilizadores de experiências que conduzam à criação e à invenção na produção dos educandos.

Eu tenho o material de um trabalho, de uma amiga minha, que são “cartões de vistas”<sup>10</sup> com um furo para olhar o céu. Eu trabalho isso com eles

10 Dispositivo artístico “cartão de vista” e “cartão de vista mirante” de Eduarda Azevedo Gonçalves, oriundos de diferentes proposições artísticas que envolvem o compartilhamento de vista (fotográfica) do céu num

também. Eu distribuo os cartõezinhos e convido: “vamos olhar o céu?” E eles dizem: “- Professora, isso é arte?” [...] por que o que é o ensino da arte senão, tu trabalhares o sensível, porque eles (os educandos) não vão sair dali artistas. (Raquel, 2015, informação verbal).

A educadorartista atua como propositora da experimentação, sendo cada vez mais aberta e dirigida aos sentidos. Na expansão da sensorialidade, instaura experiências artísticas e estéticas com a interação dos educandos.

Lygia tomou como decisivo de seu pensamento o fluxo das sensações do corpo. [...] Suas propostas passaram a incorporar a ação do outro para existir, tinha a intenção de ressensibilizar o espectador acostumado a contemplar obras e se anestesiar por elas, pois não encontrava em si mesmo qualquer ressonância sensorial sem a mediação de ideia ou conceito representado na obra. (CARNEIRO, 2004, p. 106).

Elisa narra sobre a sua atuação educadorartista a partir das proposições de Paulo Freire, dizendo que vai desafiando os próprios alunos a formas de trabalhar com o tema gerador: “Por que eu vejo assim, a partir da minha experiência enquanto artista plástica, pensar a questão da cultura, da realidade dos alunos, isso tudo vai muito da minha experiência também”. (Informação verbal, 2015).

Sobre as aulas de arte no IFRS, Raquel disse que apresenta a proposta para os educandos e inicia o trabalho pelas produções práticas acompanhadas de orientações e problematizações. Na elaboração das informações, buscam uma forma de pensar juntos para compreender conceitos e construir o conhecimento significativo pela participação, como podemos compartilhar com Oiticica:

A participação do espectador é fundamental aqui, é o princípio do que se poderia chamar de “proposições para a criação”, que culmina no que formulei como antiarte. Não se trata mais de impor um acervo de ideias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela descentralização da “arte”, pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial; dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de “experimentar a criação”, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado. (1986, p. 111).

A proposta pedagógica da Raquel para o educando construir e participar integralmente acontece em processo, contextualizada com materiais que

---

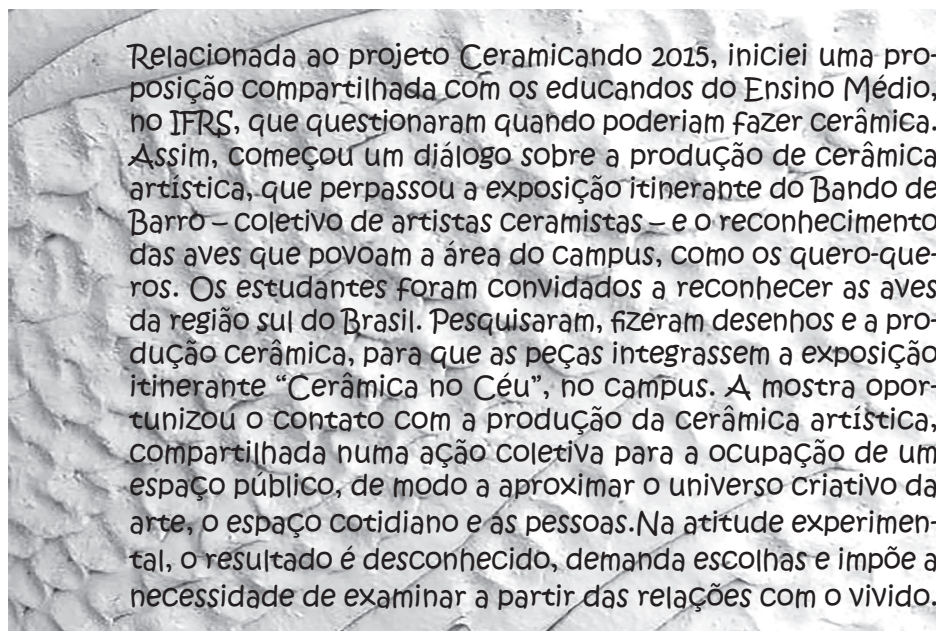
cartão no formato de cartão de visita. As ações artísticas e reflexões, em parte, estão inseridas na tese de doutorado intitulada “Cartogravista de céus: proposições para compartilhamentos”, orientada pelo Prof. Dr. Hélio Ferverza, 2011, UFPEL. Disponível em: <http://cartogravistas.blogspot.com.br/>.



podem ser mobilizadores do pensamento para uma produção artística, para criar, romper com a rotina tradicional dos processos de ensino e aprendizagem.

Nas aulas de arte fiz um trabalho integrado, foram propostas em vídeo, desenho, entrevistas, produção de autorretrato, pensando o que é arte, sem que sejam impostos conceitos. A partir de uma prática, pensando sobre si mesmos no mundo, os alunos compartilharam as ideias que surgiram, contaram da sua própria vida, do cotidiano, do trabalho profissional de cada um, nas proposições que foram coletivas e diversificadas. (Informação verbal, 2015).

Raquel destaca que os retornos são surpreendentes num contexto em que a proposta de educação é tecnológica, profissionalizando para a instrumentalização. Na instituição que já tem uma tradição da formação técnica, construir outra perspectiva que possibilite o conhecimento significativo, torna-se mais difícil pelas resistências que se apresentam. Considera que há certa dificuldade, mas as mudanças podem vir a acontecer e trazer outros retornos.



As proposições “tem uma orientação, eu acho que a palavra é essa, não é direcionamento, vamos criando, vamos pensando juntos. O espaço de liberdade deles está garantido, comigo pelo menos sempre está”, afirma Raquel. (Informação verbal, 2015).

Elisa conta que também está sempre junto, orientando de modo que eles se envolvam, explicando acerca do que vai ser feito e de como fazer. Destaca que, por vezes, é um pouco mais difícil e procura deixar claros os procedimentos que costuma desenvolver:

[...] por isso sempre vou junto, explico que vamos fazer “tal coisa” pra desencadear a proposta e, para conseguir desenvolver, a gente “vai ver isso, fazer isso primeiro”, que é importante. Vou fazendo dessa forma para conseguir que eles também se envolvam. Também digo o que não está bom, sugiro como pode ser feito, converso para saber o que eles pensam. (Informação verbal, 2015)

A partir da proposição, cada um vai respondendo à sua maneira, buscando outros modos para experimentar e inventar, outras possibilidades para produzir. Cada um encontra uma forma de responder que lhe é própria.

É uma experimentação. Então, se tu não abrires para isso, do que adianta o educando saber o que é linha, o que é ponto? O que interessa para eles é ter uma experiência, como estamos fazendo quando estudamos a linha no espaço, mas, ao mesmo tempo, estamos estudando intervenção artística, com um olhar para a escola, para a natureza. O estar no espaço público, tudo isso está em integrado, é nesse sentido e são eles que estão fazendo. (Raquel, 2015, informação verbal,).

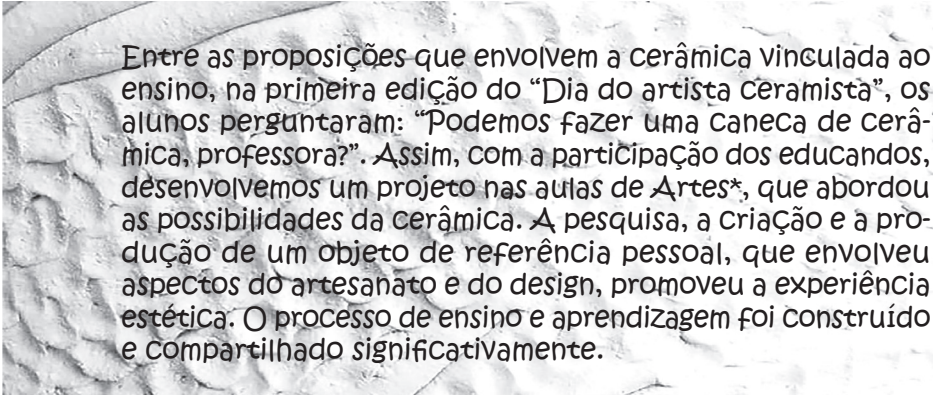
Educandos participadores inventam, realizam as experimentações, apresentam as produções, e o educadorartista vai explorando tudo isso, relacionando com os temas e conteúdos que constituem a ementa, o planejamento da disciplina, mas, também, para além disso, com atenção ao diálogo. Raquel afirma que “é a partir da prática que os alunos se tornam inventivos. Eu busco muito isso, a experiência prática, sem a prática eles não criam”. (2015, informação verbal).

Nas relações instauradas no contexto propositivo, o diálogo é constitutivo da convivência e apresenta o que pensam os educandos, a partir do que experienciam. A palavra é a abertura à comunicação e compartilhar a experiência com os outros, pelo diálogo, é atitude fundamental nas proposições de Lygia. (CARNEIRO, 2004).

Os educandos trazem suas produções para compartilhar coletivamente, há uma atenção para criar, inventar, algo que pode mobilizar a romper com a rotina das aulas, da instituição, da vida, numa relação de ensino e aprendizagem em parceria.

Raquel pondera que o processo de aprendizagem é significativo quando o aluno que pode construir associações, “compreender e experimentar na prática, na vida e, assim, o conhecimento pode trazer mais sentido para o educando”. (2015, informação verbal).





Entre as proposições que envolvem a cerâmica vinculada ao ensino, na primeira edição do “Dia do artista ceramista”, os alunos perguntaram: “Podemos fazer uma caneca de cerâmica, professora?”. Assim, com a participação dos educandos, desenvolvemos um projeto nas aulas de Artes\*, que abordou as possibilidades da cerâmica. A pesquisa, a criação e a produção de um objeto de referência pessoal, que envolveu aspectos do artesanato e do design, promoveu a experiência estética. O processo de ensino e aprendizagem foi construído e compartilhado significativamente.

\*Projeto apresentado pela estudante Pauline Krindges Bisutti, destacado com o 1º lugar na categoria ensino, na área de Linguística, Letras e Artes, na 3ª Mostra Técnica do IFRS – Campus Feliz, 2015.

É a educadora e a artista que atuam sem distinção dos limites entre uma e outra:

Esses projetos mais colaborativos, como os de Mormaça, eu pretendo continuar. O meu trabalho (artístico) tem a ver com o trabalho que eu fiz com elas [...]. Do meu trabalho, que foi um pouco do que estava exposto no SAS (2º Seminário Anual dos Servidores do IFRS, 2013), pensei em partir dessas mulheres reais, concretas. Eu fotografei, continuei, de certa forma, aquilo que eu estava fazendo no meu segundo encontro. O primeiro foi por osmose, com o Agostinho Duarte; o segundo foi com a “Negra-Auta” e o terceiro foi com Mormaça, que é uma parte dele e vai continuar no próximo trabalho (artístico). (Elisa, 2015, informação verbal).

Como educadorartista, Elisa considera que é necessário, constantemente, pensar a atuação, avaliar as proposições, metodologias, para inventar outras possibilidades que avancem na educação em arte.

É o que eu penso sobre as oficinas que eu quero fazer e, também, desenvolver o meu trabalho artístico junto com eles (educandos), retomar as propostas coletivas. Nas turmas, tem alguns educandos que se identificam mais e vão querer fazer parte e vamos lançando propostas juntos, fazendo intervenções com a arte. Então temos essa participação colaborativa, onde cada um pode compartilhar seus saberes, envolvendo mais alunos, a comunidade. De alguma forma, trazer junto o projeto artístico que eu fazia. Eu penso nesse sentido, então, da experimentação com as linguagens da arte. (2015, informação verbal).

A disciplina de artes que ela desenvolve acontece em apenas um semestre. Para ela isso é muito pouco e, assim, pensa em propostas para serem efetivadas para além das aulas, experimentações em projetos de extensão, oficinas nas quais participam os educandos que se identificam mais com as propostas, e a comunidade, porque considera que nem todos se envolvem e tem interesse no que querem propor os educadorartistas.

É uma proposição que se dá pela experimentação e é compartilhada com os alunos: “Somos tecnologia, somos ciência, e como é que os alunos vão criar? Quem vai permitir esse espaço para eles poderem imaginar somos nós (educadorartistas)”. Por fim, afirma que é a capacidade de imaginar que possibilita as descobertas e que precisamos conquistar este espaço na educação em arte da instituição. (FERREIRA, 2015, informação verbal).

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# EXPERIÊNCIAS PROPOSITORAS: ABORDAGEM DA ARTE CERÂMICA NAS DIMENSÕES DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO<sup>11</sup>

“del tiempo cíclico:  
el futuro está en el pasado  
y ambos en el presente”  
(PAZ, 1972, p. 50)

No contexto intercultural vivenciado hoje, estabelecer relações educativas, artísticas e sociais capazes de promover uma perspectiva inventiva e criadora, tanto na participação de cada sujeito, quanto coletivamente, oportuniza o desenvolvimento de potencialidades dos envolvidos.

Assim, mobilizar aproximações com a cultura cerâmica, os modos de ver e pensar a arte cerâmica e sua potência artístico-educativa torna-se uma possibilidade para o diálogo nas ações indissociadas de ensino, pesquisa e extensão<sup>12</sup>, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/ IFRS – *Campus Feliz*.

O Fórum da Educação na Constituinte (1987) formulou a ideia da indissociabilidade como possibilidade para uma universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante. A consolidação desse princípio tem sido um desafio no âmbito das instituições educativas, pois as disputas de interesses políticos e econômicos dos setores públicos e privados, repercutem positivamente muito mais na defesa da educação privada, do que na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

O que temos observado é uma relação indissociada mais efetiva nas instituições públicas, pois as demais pouco compromisso demandam com a pesquisa e a extensão. (MACIEL; MAZZILLI, 2010)

Atender a esse princípio requer o trabalho em tempo integral, o que nem sempre é viável na rede privada, fazendo com que as ações aconteçam com mais efetividade, nas instituições públicas pela relação com a formação acadêmica dos docentes e o regime de trabalho exclusivo.

11 Parte deste texto foi publicada com o título “A interface da cerâmica nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão”. Revista Nupeart, v.18, p.81 – 93, 2018.

12 Projetos contemplados com fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

O tema da indissociabilidade ainda é novo nas instituições, em ações concretas, resultando que os estudos constatam uma incipiente expressividade de práticas efetivas entre ensino, pesquisa e extensão integradas, porém, é relevante a compreensão de sua dimensão formativa para a educação e o desenvolvimento social. (MACIEL; MAZZILLI, 2010). Nesse sentido, a busca por reconhecer e compreender os modos para potencializar ações indissociadas se faz significativa para avançarmos em termos, tantos práticos, quanto de reflexão e análise.

Nos documentos do IFRS, o princípio de indissociabilidade no ensino, pesquisa e extensão surge para “promover a articulação das diferentes áreas do conhecimento e a inovação científica, tecnológica, artística e cultural promovendo a inserção do IFRS”, na sociedade (IFRS, 2011, p. 21).

Nestas ações, quando mediadas pela atuação propositora da educador-artista, os processos se relacionam de modo cooperado e integrado, a partir das demandas identificadas, com a colaboração e a participação de estudantes bolsistas e da comunidade.

Dentre os projetos que vêm sendo desenvolvidos, proposições no campo da arte são centrais, explorando as possibilidades de ações interculturais indissociadas, que podem ampliar a experiência estética e contribuir no desenvolvimento coletivo, aproximando a instituição educativa da sociedade.

A experiência com o que é visto, tocado, com o que proporciona experiências, reflexões e saberes, fatores inerentes à arte enquanto expressão, pode promover sujeitos participativos passíveis de vislumbrar potencialidades nas diversidades dos lugares em que habitam.

O Vale do Rio Caí, onde se localiza o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/ IFRS – Campus Feliz, destaca-se pela produção de cerâmica, com predominância da cerâmica estrutural.

A partir da observação, contatos pessoais e do levantamento de dados, pesquisando as potencialidades regionais, foi possível perceber a viabilidade de abrir espaços e dar visibilidade a aspectos da área cerâmica, com foco na criação e experimentação, sem deixar de lado abordagem de tecnologias e a capacidade produtiva.

Deste modo, com os projetos institucionais da educador-artista, aqui compartilhados, buscamos compreender as proposições estético-pedagógicas em algumas ações indissociadas de ensino, pesquisa e extensão, capazes de promover a potencialidade artístico-educativa-intercultural da arte cerâmica, para ampliar a experiência estética e contribuir no desenvolvimento coletivo, colocando em visibilidade a arte e a instituição educativa.

## As proposições estético-pedagógicas nas ações indissociadas

O contexto educativo perpassa um complexo sistema de relações com limites e possibilidades que podem ser compartilhados no ensino, na pesquisa e na extensão, envolvendo educadores, artistas, estudantes, servidores e a sociedade de modo geral.

Esta escrita aborda alguns projetos da educadorartista que perpassam a arte, a cerâmica, a cultura e a educação, promovendo proposições estético-pedagógicas, cujas vivências teóricas e práticas, técnicas e artísticas geram experiências criativas, inventivas e singulares que repercutem da prática na associação ensino- pesquisa-extensão, no IFRS – Campus Feliz, no contexto sociocultural.

As ações apresentadas decorrem de um processo construído e compartilhado significativamente para promover problematizações, investigações, experimentações, e ações a partir dos projetos que movimentam as possibilidades expressivas e educativas da cerâmica artística, mobilizando aproximações com a comunidade interna e externa, para além do cotidiano onde vivem.

É importante ressaltar que os projetos têm duração específica de acordo com a modalidade e o planejamento. São avaliados e classificados a cada edição por comissão própria, especialmente quando envolvem recursos financeiros, considerando vários aspectos, dentre os quais, a capacidade de indissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Os projetos apresentados foram contemplados com recursos financeiros para investimentos na compra de materiais, equipamentos e bolsas dos estudantes.

Os aspectos de interdisciplinaridade também permeiam a abordagem dos projetos e contemplam conteúdos das disciplinas curriculares como a Arte, Geografia, História, Sociologia, Literatura, Tecnologias da informação, Química e Física, entre outras, bem como os temas transversais que expressam conceitos e valores básicos à cidadania e à democracia na sociedade contemporânea.

No âmbito extensionista, o projeto nomeado “Ceramicando” acontece anualmente. As proposições são avaliadas a cada edição, considerando as demandas que surgem, para difundir e dar visibilidade as diferentes possibilidades educativas e expressivas da cerâmica no contexto sociocultural.

O projeto traz à tona os modos de ver e pensar a cerâmica e sua potencialidade educativa, numa proposta para o desenvolvimento de ações compartilhadas, especialmente, com as escolas da região do Rio Caí, RS. Atualmente, a proposta atende à demanda de professores das escolas de educação básica, mas não se limita a esta. Contempla a arte cerâmica para contextualizar abordagens do currículo escolar, de modo a oportunizar experiências teóricas e práticas diferenciadas no cotidiano educativo dos estudantes.

**Figura 15 – Educadorartista com os estudantes na sala de aula da EMEF Pernambuco, Canoas. 2017**



Fonte: arquivo pessoal da colaboradora (2019).

O intento é proporcionar uma aproximação com a cerâmica, potencializando nas oficinas, a experiência na participação de todo o processo conceitual e experimental no próprio espaço das escolas. A contextualização, a modelagem, a secagem, o preparo da peça para a queima e a realização desta, inspiram fazeres com metodologias alternativas que viabilizam o conhecimento (FRIGOLA, 2006). Além disso, o componente expressivo e artístico dos materiais é explorado, resultando em uma experiência estética efetiva.

Cabe ressaltar que existe uma interface da cerâmica e a abordagem referente à inclusão no currículo escolar das relações étnico-raciais, africana e indígena, abarcando conteúdos da história e da arte, especialmente no que tange a implementação da Lei nº 11.645/2008.

A proposta curricular para a educação no Brasil contempla a “Educação para as Relações Étnico-raciais” (BRASIL, 2004), e está orientada para a divulgação e produção de conhecimentos com embasamento na Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), cujo artigo 26 A, destaca que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Estas etnias



constituem um campo aberto para abordagens educacionais e têm muita força expressiva na produção cerâmica.

Também ampliamos as ações num curso introdutório de cerâmica para professores, que teve sua primeira edição em 2019. Este curso contribuiu para a formação permanente, desmistificando e ampliando as condições para a divulgação e reconhecimento das possibilidades educativas da arte cerâmica. Os encontros semanais no laboratório proporcionaram a interação do grupo nos processos para o aprender juntos, ampliando o acesso aos saberes e as possibilidades na abordagem da arte cerâmica.

As condições que as manifestações culturais operam convocam para um diálogo intercultural com a educação, pois, ao mesmo tempo em que movimenta subjetividades, evoca uma compreensão constituída dos saberes da experiência que fundam o conhecimento a partir das relações. Pode-se dizer, como resultado da ação extensionista, que a cultura cerâmica e sua potencialidade educativa oportuniza uma experiência perceptiva singular e sensível aos participantes, viabiliza a produção cerâmica no espaço das escolas, o que demarca relações de ensino e aprendizagem com liberdade, e contribui para o reconhecimento da responsabilidade social e da interculturalidade que constitui o povo brasileiro, especialmente no Rio Grande do Sul.

Os projetos de pesquisa, no âmbito institucional, iniciaram com o doutoramento, resultando na escrita da tese (DIEHL, 2015). A partir deste estudo, a educadorartista, com produção poética e atuação docente em relação contínua, movimenta investigações na criação em arte cerâmica derivada das relações interculturais que são materializadas a partir de estudos da cultura Guarani. Os processos poéticos geram demandas para a ampliação dos conhecimentos nas artes gráficas, mais precisamente a serigrafia na cerâmica. Desse modo, valendo-se da capacidade expressiva e de linguagem da serigrafia, esta foi trazida para o processo cerâmico, vislumbrando, assim, o reconhecimento qualificado dos procedimentos e materiais, no desenvolvimento criativo e intelectual da produção artística em cerâmica.

No projeto de pesquisa “Estudo sobre os processos técnicos e criativos aplicados à serigrafia em cerâmica” foram desenvolvidas abordagens teórico- práticas, fundamentadas na experimentação em laboratório, para identificar etapas e necessidades dos processos técnicos e materiais, em diferenciados suportes cerâmicos. Por fim, a produção serigráfica foi desenvolvida a partir de um processo alternativo com a transferência da imagem na superfície curva da cerâmica. As obras em arte cerâmica produzidas apresentam o resultado de experimentações a partir das impressões serigráficas na superfície da argila, apresentadas em diversos eventos e exposições, nacionais e internacionais.



**Figura 16 – Exposição individual “Encontros” de Viviane Diehl, 2015. Espaço-Oficina/Galeria-Estúdio, em Florianópolis, SC**



Fonte: Fotografia de Danísio Silva (2015).

Nestas relações, que se poderia nominar rizomáticas, a produção de arte cerâmica da educadorartista é impregnada pelas relações interculturais com o povo guarani, um dos grupos culturais que contribuem expressivamente para a produção cerâmica no RS. Estas derivações e interlocuções foram disparadas a partir do projeto extensionista Ceramicando.

Os estudos sobre os processos técnicos e criativos com impressões gráficas alternativas na cerâmica promovem relações que se inscrevem na materialidade da argila, ampliando o estudo e reconhecimento da produção cultural material guarani, sua potência e desafios na formação intercultural regional (LA SÁLVIA; BROCHADO, 1989; POTY; CHRISTIDIS, 2015; WATKINS; WANDLESS, 2006), produzindo arte como conhecimento.

**Figura 17 – Origens brasileiras de Viviane Diehl, 2017. Argila marfim, impressão com pigmento preto, terra e almofada têxtil. 30x30x11cm. Acervo do Museu Nacional de Cerâmica de Opshine, Ucrânia**



Fonte: arquivo da autora (2017).

O processo criativo e a produção em artes visuais demarcam a potencialidade expressiva da linguagem cerâmica num contínuo fluxo a ser impulsionado, cujos sentidos e significados são conhecimentos produzidos na educação estética problematizadora das relações interculturais.

A prática do artista, seu comportamento enquanto produtor, determina a relação que está estabelecida com sua obra, o que ele produz, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos.

Assim, as obras artísticas operam no contexto teórico e prático de interações com as pessoas, coletividades e arte, configurando processos interculturais. Quando o artista compartilha a arte, seja pela exposição, intervenção, proposição, ele apresenta as produções artísticas nas mais diversas possibilidades e oferece lugares possíveis para relações e diálogos acontecerem. São entre-lugares como espaços livres de interação, de tempos próprios, onde as relações se constituem. A arte, portanto, movimenta um entre-lugar de investimentos e problematizações onde surgem coletividades culturais a partir do que propõe o artista, o educadorartista.

No âmbito do ensino, as proposições estético-pedagógicas convocam para o compartilhamento das experimentações, dos processos e das possibilidades de criação inventiva, com os estudantes do Ensino Médio Integrado e nas graduações, formalizado vínculos nas relações educativas que confluem das pesquisas e ações de extensão.

Os projetos educativos são desenvolvidos para trazer à tona os modos de ver e pensar a cerâmica e sua potencialidade educativa. São oportunizadas visitas técnicas para conhecer museus, espaços culturais, ateliês, empresas que possibilitam o acesso às obras artísticas, processos criativos e técnicos, artistas e aspectos da economia criativa.

Entre as proposições, integrando as disciplinas de Artes, Química, Sociologia, Português e Literatura, os estudantes participam anualmente do edital “Placa de artista”, para compor um mural cerâmico, na galeria de arte Espaço Oficina – Galeria Estúdio, em Florianópolis – SC, num projeto colaborativo com o programa NUPEART (Núcleo Pedagógico de Educação e Arte)<sup>13</sup>, do Centro de Artes, na Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. A partir de um processo desenvolvido no contexto da proposição estético-pedagógica da educadorartista, com um conjunto de ações movimentando leituras e reflexões, obras de arte, artistas, materialidades, processos técnicos e artísticos, são produzidas placas em cerâmica, na temática do feminino e suas reverberações, que expressam a reflexão e compreensão dos estudantes diante de temas da contemporaneidade, promovendo o conhecimento coletivo e colaborativo.

**Figura 18 – Placas de artista, 2019. Estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, com a educadorartista, no laboratório de materiais do IFRS – Campus Feliz**



Fonte: arquivo pessoal da colaboradora (2019).

13 O Programa de Extensão NUPEART foi criado no ano de 2000 por um grupo de professores atuantes na área de ensino de arte com o objetivo de atender as demandas e lacunas no contexto do ensino de arte e formação de professores. O projeto “Cerâmica e Ensino” – considera a cerâmica como um meio que possibilita gerar novas relações entre acadêmicos e comunidade, coordenado pela Professora Rosana Tagliari Bortolin, que é parceira nos projetos da autora.

A relação estético-pedagógica que possibilita o diálogo é desafiadora, pois empodera o educando e descentraliza o educador da posição daquele que ensina. É preciso atenção no enfrentamento dos limites e possibilidades que a liberdade do diálogo oferece, para que o exercício de aprender e ensinar sejam compartilhados. É um compromisso que demanda envolvimento, soluções diversificadas, adequações das mais diversas ordens, que venham a movimentar o desejo para aprender com vontade e sentido.

As experiências são divulgadas continuamente e compartilhadas em publicações científicas, eventos e exposições, especialmente, nas Mostras Científicas e Tecnológicas, realizadas na instituição.

Em meio às experimentações, o processo criador do educadorartista gera movimentos que vão se constituindo e sendo permeados pelos acontecimentos dessa trajetória, que não é fixa, mas fluida e cambiante na criação e produção da arte. Esse espaço de intercâmbios, de caráter estético, demanda atenção e a percepção simbólica do mundo.

Neste conjunto de projetos indissociados desenvolvidos no IFRS – Campus Feliz é compartilhada uma perspectiva que contempla uma abordagem exploratória e experimental. Na proposição estético-pedagógica, constituída como um lugar de liberdade para experimentações provocam a criação inventiva, as práticas e a produção de fazeres e saberes com os envolvidos, como um convite a atribuírem e ampliarem significados e sentidos do vivido, no entre-lugar habitado pela cultura, neste caso, da arte cerâmica.

No âmbito das oficinas, laboratórios, ateliês, e outros entre-lugares, a experiência estético-pedagógica acontece como um lugar de encontro, onde os saberes se integram e somam-se as vivências pessoais e referências culturais, a partir das proposições que instauram experimentações e movimentam processos sensíveis, éticos, críticos, estéticos, cooperativos, criadores e inventivos na produção de saberes. O caráter pedagógico acontece com responsabilidade e comprometimento educativo, com liberdade para movimentar o que pode produzir aprendizagens significativas com estudantes, alunos bolsistas, docentes, colaboradores e a comunidade.

## **Considerações para continuarmos produzindo encontros**

A proposição estético-pedagógica que perpassa metodologicamente as ações indissociadas é facilitadora de um contexto para a investigação, criação e produção como forma de conhecimento. Caracteriza-se como um lugar de liberdade, de saberes e fazeres, compartilhado nas relações interculturais com os envolvidos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

No ensino, a arte, a cerâmica e a cultura possibilitam instigar a curiosidade dos estudantes para instaurar uma dimensão formativa, que perpassa experiências e a criação inventiva levando a expressar os saberes e fazeres aprendidos significativamente. Neste sentido, à pesquisa cabe problematizar e mobilizar a criação inventiva para encontrar outros modos de operar e sistematizar o conhecimento que permeia este campo das Artes Visuais, especialmente a arte cerâmica. Em relação à extensão, a abordagem da cerâmica repercute na comunidade, proporcionando a aproximação sociocultural e ampliando a abrangência das proposições estético-pedagógicas para outros espaços educativos, que integrados experienciam a potência da arte na educação.

Neste conjunto de possibilidades apresentadas, que contemplam a abordagem da cerâmica, há que se reconhecer os limites e possibilidades decorrentes da articulação entre estas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, como também, as contradições que se atravessam.

O contexto indissociado habitado pela arte cerâmica proporciona singularidades do sentir, pensar e fazer, num movimento de interações perceptivas, experimentais, criativas e participativas, para desaprender as obviedades que vêm sendo institucionalizadas na formação e provocar reflexões acerca das responsabilidades educativas e sociais a serem assumidas.

As mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, conduzidas pelo educadorartista e fortalecidas pelas proposições estético-pedagógicas, não se limitam na área de Artes e configuram um desafio para ampliarmos esta aplicabilidade.

As ações indissociadas marcadas pela arte, educação e cultura nos projetos aqui apresentados, são desafiadoras, transformam e potencializam no meio educacional e social, os modos para compreendermos o viver e o conviver na coletividade.

**Figura 19 –Território Guarani II, de Viviane Diehl. 2019. Cerâmica em argila vermelha, argila marfim, polimento, queima interna em redução, serigrafia com óxido de cobre, queima em forno elétrico a 1000°C. 13x13x13cm**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício.** São Paulo: UNESP, 2009.

ANDER-EGG, Ezequiel. **El taller: una alternativa de renovación pedagógica.** Buenos Aires: Magisterio, 1999. Disponível em: <http://www.campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206523/1/EI%20taller%20Ander%20Egg.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARCELOS, Valdo. **Uma educação nos tópicos: contribuições para a antropofagia cultural brasileira.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BARCELOS, Valdo; FLEURI, Reinaldo Matias. Antropofagia cultural brasileira e educação ambiental – a construção da reciprocidade antropofágica no Brasil e partir do contexto latino-americano. **Revista Espaço Pedagógico: Educação Intercultural**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 267-278, jul./dez. 2010.

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Educação e intercultural: a descolonização do saber.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. p. 115-134.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. *In*: MOURA, Rodrigo (org.). **Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais.** Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: [http://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista\\_etc.pdf](http://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf). Acesso em: 21 dez. 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología.** Madrid: La Muralla, 2001.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocaçào de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138. p. 715-746, set./dez. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado Aberto, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 20 abr. 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANTON, Katia. **Do moderno ao Contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da arte contemporânea).

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. **Relâmpagos com claror**: Lygia Clark e Hélio Oiticica, vida como arte. São Paulo: Imaginário, 2004.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governmento de professores em formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CATTANI, Icléa. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. *In*: BRITES, Blanca *et al.* **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002. p. 35-50. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206797/000322239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2020

CLARK, L. C. **Livro-obra**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1968 (republicado no Catálogo da Fundación Antony Tàpies, Barcelona, 1997). Disponível em: [http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo\\_detPT.asp?idarquivo=25](http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25). Acesso em: 25 jan. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, v. 5, n. 8, p. 1-19, mar. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Des-ilusão tem futuro? artistagem da infância. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032002000400036&lng=en&nrn=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400036&lng=en&nrn=abn). Acesso em: 10 jan. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], 2003, n. 23, p. 36-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013.

DIEHL, Viviane. **Educação do sensível**: modelando o barro e (re)significando o corpo. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

DIEHL, Viviane. **Educadorartista**: encontros da educação, artes visuais e intercultura. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DIEHL, Viviane; CORDEIRO, Lilian Araldi. Oficina pedagógica com meios expressivos: proposições. *In*: CONGRESSO REGIONAL DE DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: profissionalização e valorização docente em perspectiva, 2., 2009, Xanxerê. **Anais** [...]. Xanxerê: [s. n.], 2009.

DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador. *In*: BATTCKOCK, Gregory. **A Nova Arte**. São Paulo: Perspectiva: 2004.

FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: USP, 1992.

FAVARETTO, Celso Fernando. Inconformismo estético, inconformismo social, Hélio Oiticica. *In*: BRAGA, Paula (org.). **Fios Soltos**: a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 15-22.

FÁVERO, Sandra Maria Correia. As inquietações do artista-professor. **DAPesquisa**: revista de investigação em artes, Florianópolis, ano 4, v. 2, n. 2, p. 1-6, ago. 2006/jul. 2007. Disponível em: [http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapessquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra\\_favero.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapessquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf). Acesso em: 22 dez. 2013.

FERREIRA, Raquel Andrade. **Dilaceração uma poética do aprender em arte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

FERREIRA, Raquel Andrade. **Entrevista I**. [jul. 2015]. Entrevistador: Viviane Diehl. Pelotas, RS, 2015. 1 arquivo .mp3 (2 h 45 min.).

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: interculturalidade e complexidade em contextos educacionais. Saarbrücken: Novas edições acadêmicas, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios**: fazendo-se docente-artista no processo de formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FÓRUM da educação na constituinte – Proposta Educacional para a Constituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC/INEP, v. 68, n. 160, p. 665-668, set./dez. 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOLA, D. R. **Cerâmica Artística**. Lisboa: Estampa, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat. Introducción: investigar sobre el relato de la propia experiencia. *In*: HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat. **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

p. 7-18. Disponível em: [http://www.lygiacClark.org.br/arquivo\\_detPT.asp?idarquivo=25](http://www.lygiacClark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25). Acesso em: 25 jan. 2014.

IFRS. Projeto Pedagógico Institucional do IFRS. 2011. [https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi\\_versao\\_final.pdf](https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf). Acesso em: mar. 2020.

IOP, Elisa. **Ensino das artes visuais e contexto cultural**. Chapecó: UNO-CHAPECÓ/FUNCITEC, 2002.

IOP, Elisa. **Entrevista I**. [jul. 2015]. Entrevistador: Viviane Diehl. Erechim, 2015. 1 arquivo .mp3 (2 h 20 min.).

IRWIN, Rita. “A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica”. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. (org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC, 2008. p. 87-104.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 28-35.

JAFFÉ, Alessandra Francesca Caputo. Hélio Oiticica: La experiencia estética como transcendencia de lo sensible. **Revista Forma**, Espanha/Barcelona, n. 1, primavera, 2010. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/Forma/article/view/202208/270522>. Acesso em: mar. 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n. 19, p. 1-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LA SÁLVIA, Fernando; BROCHADO, José P. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1989.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Entrevista** concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 20 de maio de 2006.

MACIEL, Alderlandia da Silva; MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In:

REUNIÃO DA ANPED, 33., 17-20 out. 2020, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2010. p. 1-13. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MARQUES, Isabel. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. **Sala Preta**, v. 12, n. 1, p. 24-35, jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57544/60582>. Acesso em: 22 dez. 2013.

MATTAR, Sumaya. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 20., 2011. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 1159-1173. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya\\_mattar.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf). Acesso em: 10 out. 2011.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.

OITICICA FILHO, Hélio. **Encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

OITICICA, Helio. **Anotações sobre o ready constructible**. 1978-1979. p. 4. [folhas datilografadas]. Disponível em: [http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp\\_imagem.cfm?name=Normal/0088.78%20p04%20-%20274.gif](http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0088.78%20p04%20-%20274.gif). Acesso em: 20 set. 2015.

OITICICA, Helio. Aparecimento do suprasensorial, 1967. *In: PROGRAMA Hélio Oiticica*. Disponível em: [http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp\\_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG](http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG). Acesso em: 2 mar. 2014.

OITICICA, Helio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/helio-oitica-aspiro-ao-grande-labirinto.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

OITICICA, Helio. Experimentar o experimental. 1972. *In: PROGRAMA Hélio Oiticica*. Disponível em: [http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp\\_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG](http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG). Acesso em: 2 mar. 2014.

ORMEZZANO, Graciela (org.). Educação estética: abordagens e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 1, n. 77, p. 85-95, 2007.

ORMEZZANO, Graciela **Imaginário e educação**: entre o homo symbolicum e o homo estheticus. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PAZ, Octávio. **Los hijos del limo**. Obras completas. México: Fundo de Cultura Econômica, 1994. Disponível em: [https://www.academia.edu/8071411/Octavio\\_Paz\\_Los\\_hijos\\_del\\_limo](https://www.academia.edu/8071411/Octavio_Paz_Los_hijos_del_limo). Acesso em: 28 jan.2013.

POTY, Vherá; CHRISTIDIS, Danilo. **Os Guarani-MBYÁ**. Porto Alegre: Wences Design Criativo, 2015.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote um artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SCHMIDLIN, Elaine; FÁVERO, Sandra Maria Correia. O artista/professor no currículo de artes visuais da UDESC. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17., 2008, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPAP, 2008. p. 1048-1059. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/097.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

SNEED, Gillian. Dos happenings ao diálogo: legado de Allan Kaprow nas práticas artísticas “relacionais” contemporâneas. **Poiésis**, n. 18, p. 169-187, dez. 2011. Disponível em: [http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis18/Poesis\\_18\\_TRAD\\_Happenings.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis18/Poesis_18_TRAD_Happenings.pdf). Acesso em: 21 dez. 2013.

VAZ, Tamiris; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Professor/artista: experiências artísticas para reabitar os lugares de educador. *In*: ENCONTRO DA



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 1174-1187. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/tamiris\\_yaz.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/tamiris_yaz.pdf). Acesso em: 10 out. 2011.

VIDAL, Jean-Jacques; JAMES, Paulo. **Ceramicando**. São Paulo: Callis, 1997.

WATKINS, J. C.; WANDLESS, P. A. **Alternative kilns & firing techniques: raku, saggar, pit, barrel**. Nova Iorque: Lark Ceramics, 2016.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Ações 20, 21, 25, 33, 36, 45, 49, 50, 52, 55, 57, 58, 62, 64, 66, 70, 74, 80, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94  
Acontecimentos 20, 21, 25, 26, 30, 45, 47, 51, 56, 69, 78, 93  
Aprendizagem 20, 21, 23, 51, 53, 76, 78, 81, 83, 89, 94  
Artes 4, 19, 23, 24, 26, 31, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 61, 62, 64, 68, 69, 71, 76, 78, 83, 84, 89, 91, 92, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104  
Artista 11, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 83, 84, 91, 92, 97, 100, 102, 103  
Artistas 20, 24, 26, 31, 38, 39, 41, 43, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 62, 71, 72, 78, 79, 80, 82, 87, 92, 97  
Atuação 13, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 37, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 61, 64, 66, 68, 71, 74, 79, 81, 84, 86, 89

## C

Campo 19, 25, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 49, 50, 54, 55, 57, 70, 76, 81, 86, 89, 94  
Cerâmica 13, 23, 27, 32, 40, 42, 57, 73, 77, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 100, 101  
Compreensão 20, 29, 41, 43, 44, 53, 56, 57, 60, 61, 69, 70, 78, 79, 86, 89, 92  
Comunidade 64, 65, 84, 86, 87, 92, 93, 94  
Conhecimento 19, 20, 24, 29, 30, 35, 37, 43, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 64, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94  
Contemporaneidade 29, 31, 32, 33, 34, 40, 48, 52, 92  
Contexto 20, 21, 25, 26, 27, 29, 32, 36, 37, 39, 40, 44, 45, 46, 48, 49, 55, 58, 62, 64, 67, 69, 70, 76, 77, 78, 82, 83, 85, 87, 91, 92, 93, 94, 97, 101  
Criação 16, 19, 20, 21, 24, 27, 31, 32, 33, 37, 44, 45, 46, 48, 52, 53, 54, 58, 67, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 80, 81, 83, 86, 89, 91, 93, 94, 103  
Criação inventiva 19, 20, 21, 27, 37, 46, 54, 58, 71, 91, 93, 94  
Cultura 23, 24, 25, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 42, 43, 46, 47, 49, 52, 62, 64, 69, 70, 72, 73, 77, 81, 85, 87, 88, 89, 93, 94, 97, 98, 100, 101, 103

## D

Desenvolvimento 44, 50, 77, 80, 85, 86, 87, 89  
Diálogo 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 41, 44, 45, 52, 55, 60, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 82, 83, 85, 89, 93, 102, 103  
Docência 19, 24, 26, 30, 38, 42, 43, 47, 49, 53, 67, 68, 76, 99

**E**

Educação 3, 4, 7, 9, 13, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

Educador 11, 19, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 71, 78, 93, 103

Educadorartista 9, 13, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 37, 41, 42, 43, 48, 54, 55, 58, 60, 61, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 99

Educadorartistas 3, 4, 13, 15, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 43, 54, 58, 59, 60, 70, 76, 79, 80, 84

Educadores 19, 21, 39, 41, 43, 49, 53, 71, 77, 87

Educandos 20, 21, 24, 25, 27, 30, 39, 42, 47, 48, 51, 57, 58, 65, 69, 70, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84

Encontros 9, 11, 13, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 35, 39, 42, 44, 48, 56, 57, 58, 65, 69, 70, 72, 77, 89, 90, 93, 99, 102

Ensino 13, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 30, 33, 37, 48, 50, 51, 55, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 103

Ensino e aprendizagem 20, 76, 78, 81, 83, 89, 94

Estética 20, 25, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 47, 48, 53, 54, 55, 57, 58, 64, 70, 72, 76, 77, 78, 83, 86, 88, 91, 97, 101, 103

Estudantes 19, 20, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94

Experiência 19, 20, 21, 24, 25, 29, 33, 37, 38, 39, 41, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 64, 66, 70, 71, 72, 74, 77, 79, 81, 83, 86, 88, 89, 93, 100, 101

Experiência estética 25, 33, 37, 38, 41, 47, 53, 54, 58, 64, 70, 72, 77, 83, 86, 88

Experiências 3, 4, 13, 15, 19, 20, 21, 25, 26, 36, 39, 42, 46, 47, 48, 51, 56, 58, 64, 69, 70, 77, 78, 80, 81, 85, 86, 87, 93, 94, 103

Experimentação 19, 20, 21, 26, 31, 32, 35, 38, 45, 46, 51, 58, 68, 72, 76, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 89

Experimentações 20, 25, 27, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 45, 47, 48, 52, 54, 55, 56, 57, 64, 65, 71, 75, 76, 79, 83, 84, 87, 89, 91, 93

Exposição 36, 44, 82, 90, 91

Exposições 19, 48, 57, 61, 64, 72, 74, 89, 93

Extensão 13, 20, 27, 50, 62, 64, 65, 68, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 101

**F**

Formação 19, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 68, 69, 71, 72, 75, 79, 82, 85, 89, 90, 92, 94, 98, 100, 102

**G**

Graduação 24, 26, 43, 51, 60, 66, 71, 102

**H**

Hélio Oiticica 20, 25, 26, 35, 52, 54, 69, 79, 98, 99, 100, 101, 102

**I**

Informação 33, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87

Instituições 21, 43, 56, 77, 85, 86

Interculturalidade 13, 29, 62, 64, 70, 89, 100, 103

Invenção 21, 37, 39, 45, 46, 53, 55, 69, 80, 98, 99

**L**

Liberdade 20, 21, 24, 26, 27, 38, 54, 57, 70, 76, 78, 80, 82, 89, 93

Limites 20, 23, 25, 30, 31, 34, 42, 43, 44, 52, 54, 58, 78, 84, 87, 93, 94

Lugar 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 54, 57, 58, 60, 69, 70, 76, 77, 78, 79, 84, 91, 93, 98

**M**

Materialidade 20, 32, 34, 39, 44, 46, 49, 90

Mundo 16, 24, 26, 29, 31, 36, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 56, 58, 69, 72, 76, 78, 81, 91, 93

**P**

Participação 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 42, 45, 48, 56, 81, 83, 84, 85, 86, 88

Participadores 20, 21, 25, 27, 30, 37, 38, 39, 42, 48, 55, 57, 58, 76, 79, 83

Pensamento 36, 38, 46, 50, 52, 55, 56, 72, 76, 81

Poética 21, 43, 48, 49, 51, 52, 54, 57, 89, 100

Potencialidade 38, 39, 53, 86, 87, 89, 91, 92

Práticas 31, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 56, 58, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 81, 86, 87, 89, 93, 97, 103

Problematisações 23, 34, 42, 44, 46, 60, 81, 87, 91

Processos 19, 20, 21, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 54, 57, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Produção 19, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 62, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 90, 91, 93

Produção artística 19, 20, 24, 26, 29, 30, 32, 36, 37, 43, 45, 46, 52, 55, 60, 62, 64, 68, 71, 72, 73, 81, 89

Produções 23, 30, 31, 32, 38, 39, 44, 45, 47, 52, 55, 64, 68, 72, 74, 79, 80, 81, 83, 91

Professor 23, 25, 41, 42, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 62, 78, 97, 100, 103

Professor artista 25, 42, 49, 53

Professores 19, 24, 30, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 62, 64, 71, 87, 89, 92, 98, 102

Professores artistas 24, 43, 48

Proposição 19, 20, 24, 27, 37, 38, 44, 48, 51, 54, 55, 57, 58, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 91, 92, 93

Proposições 20, 21, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 65, 69, 70, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 99

Propositor 21, 25, 26, 35, 36, 51, 52, 55, 57, 58, 80

## **R**

Reconhecimento 25, 37, 51, 60, 64, 69, 70, 72, 82, 89, 90

Reflexões 16, 23, 24, 26, 27, 34, 46, 48, 52, 57, 58, 72, 80, 86, 92, 94, 103

Relações interculturais 32, 35, 37, 42, 43, 76, 89, 90, 91, 93

## **S**

Saberes 19, 21, 24, 26, 27, 29, 32, 36, 39, 43, 53, 69, 76, 78, 84, 86, 89, 93, 94, 100

Significados 20, 21, 30, 32, 34, 38, 40, 47, 48, 57, 58, 60, 69, 72, 91, 93

## **T**

Texto 17, 29, 31, 41, 43, 50, 52, 56, 67, 85

## **U**

Universidade 5, 49, 51, 62, 67, 68, 85, 92, 98, 99, 100, 103

## **V**

Vivência 19, 20, 31, 37, 52, 71, 77, 78

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5 | 12 | 16 | 18

Arial 7,5 | 8 | 9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**





## VIVIANE DIEHL

Doutora em Educação na UFSM/RS(2015). Licenciada e Bacharel em Artes Plásticas pela UPF/RS. Atua como educador-artista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz-RS, na área Artes/Cerâmica, desde 2013, onde desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão. Atua também no Atelier Vivie Diehl indissociadamente, participando de eventos e exposições nacionais e internacionais.



INSTITUTO FEDERAL  
Rio Grande do Sul



ISBN 978-65-5868-752-8



9 786558 168752 8

Nesta obra, o caminho é quádruplo. Com base nos arquétipos, apresenta-se o(a) estudante como guerreiro(a); a educadora no seu papel de mestra; o público, como curador, uma vez que admira e significa a obra; entretanto, as artistas se expõem enquanto visionárias à frente do seu tempo-espaço existencial. Há interface entre quatro áreas que vão se conectando como fios na trama: a Educação, a Estética, a Arte e a Cultura. A autora, na qualidade de “educadorartista”, reconhece a configuração do processo educativo e poético, provocado pelas suas colegas e por ela mesma, ao interferir de modo sutil em educandos de Ensino Médio, conforme narrado nas biografias e fundamentado nos olhares de Lygia Clark e Hélio Oiticica, dentre outros artistas e autores. Uma educação em arte possível, sem limites para a criação, desafiando os modos de ensinar e aprender estabelecidos. Assim, consentem devaneios e mostram de que modo a produção de cerâmica artística pode gerar oportunidades de aproximação entre-pessoas e entre-lugares de convívio compartilhado e intercultural.

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graciela Ormezzano*