



 ARTES VISUAIS
MESTRADO
CENTRO DE ARTES I UFPEL



Metodologias em arte e educação
desenvolvidas ao sul do Brasil:
un Sur adelante

Guilherme Susin Sirtoli

Orientadora: Profa. Dra. Ursula Silva.

Pelotas, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAVI)
Mestrado em Artes Visuais



Dissertação

Metodologias em arte e educação desenvolvidas ao sul do Brasil:
un Sur adelante

Guilherme Susin Sirtoli

Pelotas, 2022.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



ARTES VISUAIS
MESTRADO
CENTRO DE ARTES | UFPEL



Guilherme Susin Sirtoli

**Metodologias em arte e educação desenvolvidas ao sul do Brasil:
un Sur adelante**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAVI) do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ursula Rosa da Silva.

Pelotas, 2022.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S619m Sirtoli, Guilherme Susin

Metodologias em arte e educação desenvolvidas ao sul do Brasil : un Sur adelante / Guilherme Susin Sirtoli ; Ursula Rosa da Silva, orientadora. — Pelotas, 2022.

149 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Arte. 2. Educação. 3. Espaço urbano. 4. Metodologias. 5. Sul/Brasil. I. Silva, Ursula Rosa da, orient. II. Título.

CDD : 701

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Guilherme Susin Sirtoli

**Metodologias em arte e educação desenvolvidas ao sul do Brasil:
un Sur adelante**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAVI) do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Banca Examinadora:

.....
Prof.^a Dra. Ursula Rosa da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas
Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dra. Luciana Gruppelli Loponte
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dra. Helene Gomes Sacco
Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Agradeço aos docentes envolvidos em minha pesquisa, José Luiz de Pellegrin e Nádia da Cruz Senna, pelo tempo disponibilizado para as conversas e trocas fundamentais para a escrita deste trabalho, bem como pelas imensas contribuições acerca de suas trajetórias docentes e do papel tão importante que possuem para a arte e educação ao sul do Brasil.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Ursula, pela parceria e pelas trocas e por me ajudar a delinear alguns caminhos *ao sur* que foram fundamentais para o que aqui desenvolvi.

Agradeço às professoras da banca, Luciana Gruppelli Loponte e Helene Sacco, pelos olhares atentos, apontamentos e contribuições que ajudaram a enriquecer a minha pesquisa.

Agradeço à Fundação Bienal do Mercosul pelo material concedido para ampliar minha prática de sala de aula, junto aos meus alunos do Ensino Fundamental e Médio, que além disso, auxiliaram em diversos momentos à escrita desta dissertação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro através de bolsa concedida.

Agradeço em especial à Gilberto, Ariete e Átila pelo apoio incessante, vocês são muito importantes para mim!

Muito obrigado e *adelante!*

Somos a confluência de três culturas, encontro de
frialdade e tropicalidade. Qual é a base da nossa
criação e da nossa identidade se não essa?
*Não estamos à margem de um centro, mas no
centro de uma outra história*

(Vitor Ramil, *A estética do frio*, 2003).

Vuelo más alto voy
La luz en la espalda
Pluma rellena del aire
Cual una semilla que aguarda por liberación

(Bala Desejo, *Passarinha*, 2022).

Como una niebla que se asoma
Y yo ya no estoy aquí
Yo voy camino a La Paloma

(Jorge Drexler, *Camino a La Paloma*, 1999).

Resumo

Esta dissertação reflete sobre a arte e a educação desenvolvidas no sul do Brasil, mais precisamente no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, unidade acadêmica com uma produção significativa em extensão desde seus primórdios, ainda quando se chamava ILA - Instituto de Letras e Artes. São abordadas questões que atravessam diferentes tempos e sujeitos, pretendendo aproximações rizomáticas entre o campo da arte e da educação, bem como da universidade, da cidade e, conseqüentemente, da arte e da vida. O foco do trabalho reside na análise entre ações artísticas e educacionais que reverberam no espaço urbano. Para isso, são analisadas as proposições artísticas de Luis Camnitzer, *El museo es una escuela* (2011-2016) e de Pablo Helguera, *Escuela Panamericana del Desasosiego*, (2003-2011). Como estudo de caso acerca das metodologias no sul do Brasil, são abordadas as identidades docentes e narrativas com foco na extensão, dos professores-artistas do Centro de Artes da UFPel, José Luiz de Pellegrin e Nádia da Cruz Senna. São analisadas ações de Nádia e Pellegrin que colocam em primeiro plano uma atuação para além do espaço de sala de aula e muros institucionais. As análises mostram que as metodologias e o ensino da arte desenvolvido ao sul do Brasil estão pautados em uma atuação ético-estético-social, ocorrendo de forma colaborativa, buscando uma integração com a comunidade cidadina de Pelotas. Por intermédio das análises, ressaltou-se o circuito ininterrupto de ensino-pesquisa-extensão nas práticas de tais docentes, algo característico das ações da própria UFPel.

Palavras-chave: arte; educação; espaço urbano, metodologias, sul.

Abstract

This dissertation reflects on the art and education developed in the south of Brazil, more precisely in the Arts Center of the Federal University of Pelotas, an academic unit with a significant production in extension since its beginnings, even when it was called ILA - Instituto de Letras e Artes . Issues that cross different times and subjects are addressed, seeking rhizomatic approximations between the field of art and education, as well as the university, the city and, consequently, art and life. The focus of the work resides in the analysis between artistic and educational actions that reverberate in the urban space. For this, the artistic propositions of Luis Camnitzer, *El museo es una escuela* (2011-2016) and Pablo Helguera, *Escuela Panamericana del Desasosiego*, (2003-2011) are analyzed. As a case study about methodologies in southern Brazil, the teaching identities and narratives with a focus on extension, of the artist-teachers of the Centro de Artes - UFPel, José Luiz de Pellegrin and Nádia da Cruz Senna, are addressed. Actions by Nádia and Pellegrin are analyzed, which foreground an action beyond the classroom space and institutional walls. The analyzes show that the methodologies and the teaching of art developed in the south of Brazil are based on an ethical-aesthetic-social performance, occurring in a collaborative way, seeking an integration with the city community of Pelotas. Through the analyses, the uninterrupted circuit of teaching-research-extension in the practices of such professors was highlighted, something characteristic of the actions of UFPel itself.

Keywords: art; education; urban space, methodologies, south.

Lista de Figuras

Figura 1: Joaquín Torres Garcia. <i>El norte es el sur</i> . 1943.	23
Figura 2: Luis Camnitzer. <i>El museo es una escuela</i> . 2014.....	29
Figura 3: Pablo Helguera: <i>The School of Panamerican Unrest</i> . 2003–2006.....	35
Figura 4: Cartaz da Exposição sobre a Escuela Panamericana Del Desasosiego.....	36
Figura 5: Localização do Centro de Artes.....	41
Figura 6: Dia da Criatividade. 20 de outubro de 1986.....	44
Figura 7: Documento Dia da Criatividade (Folha 01 e folha 02).....	45
Figura 8: Dia da Criatividade (novembro de 1981).....	46
Figura 9: Um domingo de papel, 1971.....	49
Figura 10: Mostra Didática da disciplina de Desenho da Figura Humana, 2015.....	55
Figura 11: Processo de trabalho, 2003.....	64
Figura 12: Produção de participante, 2004.....	66
Figura 13: Produção de participante, 2004.....	66
Figura 14: Convite da mostra ‘O bem que isto me faz’. 2004.....	67
Figura 15: Abertura da mostra ‘O bem que isto me faz’, 2004.....	68
Figura 16: Exercício de educação dramática, 1975.....	78
Figura 17: Pellegrin ministrando o curso de extensão, 2004.....	82
Figura 18: Myriam Anselmo mostrando o contrato de trabalho, 2014.....	84
Figura 19: Criação de cartazes, Movimento (RE)Existência na UFPel, 2016.....	87
Figura 20: Movimento (RE)Existência em manifestação pelas ruas, 2016.....	89
Figura 21: Antes e depois do espaço da Laneira. 2019.....	94
Figura 22: Terceira edição de ‘Eles estão Chegando’, na Laneira.....	95
Figura 23: Certificado de Pellegrin, 1986.....	98
Figura 24: ‘Barroco Revisitado’ no Diário Popular, 2013.....	99
Figura 25: O Desenho do Corpo, o Corpo que Desenha (Ensaio), 2013.....	100
Figura 26: Intervenção na fachada do Centro de Artes, 2013.....	101
Figura 27: Projeção nas fachadas, 2015.....	102
Figura 28: Realização das intervenções nas fachadas, 2015.....	103
Figura 29: Edição comemorativa do Dia da Criatividade, 2014.....	104
Figura 30: Aniversário dos 65 anos da EBA de Pelotas. 2014.....	104
Figura 31: Ação artística ‘La noche de los artistas muertos’, 2017.....	105
Figura 32: Preparativos ‘La noche de los artistas muertos’, 2017.....	106
Figura 33: Ação Artística ‘La noche de los artistas muertos’, 2017.....	106

Lista de Abreviaturas e Siglas

CA	Centro de Artes
DDC	Dia da Criatividade
EBA	Escola de Belas Artes
EPD	Escuela Panamericana del Desasosiego
ILA	Instituto de Letras e Artes
MALBA	Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires
MAM Rio	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
NED	Núcleo de Extensão e Divulgação
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - A cidade como espaço para a construção do conhecimento.....	23
1.1 A poética artística por uma cidade tátil.....	25
1.2 - Escuela Panamericana del Desasosiego.....	31
CAPÍTULO II - Experiências extensionistas em prol de um urbano sensível.....	40
2.1 - O Dia da Criatividade.....	43
2.2 - A extensão no Centro de Artes da UFPel: A atuação de dois docentes	52
CAPÍTULO III - Metodologias <i>ao sur</i> na formação de artistas e professores de arte... 	73
3.1 Narrativas rizomáticas: professores de arte e metodologias ao sul do Brasil.....	76
3.2 A atuação no campo expandido: formação, extensão e prática docente para além da universidade.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO

Como ponto de partida para minha escrita, necessito situar o espaço geográfico na qual escrevo. A cidade de Pelotas, situada *ao sul do sul* do Brasil, é uma cidade a cerca de 143km de distância da fronteira com o Uruguai através da divisa Rio Branco (UY) e Jaguarão (BR). Pelotas, em direção oposta, está a aproximadamente 261km da capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. É fato dizer que estamos mais próximos do Uruguai, do *sur*, do que do resto do Brasil, e isso reverbera em nós não apenas pela distância em quilômetros.

A experiência sulista, pautada pelo frio, cria visões e leituras de mundo, bem como é dotada de uma territorialidade própria, uma estética do frio, cunhada por Vitor Ramil: “Ao me reconhecer no frio e reconhecê-lo em mim, eu percebera que nos simbolizávamos mutuamente; eu encontrara nele uma sugestão de unidade, dele extraíra valores estéticos” (2004, p. 24).

Reconhecendo-me neste contexto e por nele estar inserido, considero necessário abordar as mudanças no planeta, ocorrendo de forma cada vez mais rápida e constante, se pensarmos nas últimas décadas. O avanço da tecnologia vem permeando nosso cotidiano, paulatinamente, e foi acentuada pelo contexto pandêmico que, por sua vez, atravessa todos os âmbitos da vida em sociedade. Se, por um lado, temos o avanço da ciência e a luta em prol de vacinas, por outro lado, também temos o negacionismo científico, fazendo-se necessário rever as práticas, modos e meios de atuação no nosso mundo.

A pandemia de Covid-19 continua assolando o globo enquanto este trabalho é escrito – principalmente o Brasil – e, dessa forma, as reflexões acerca das relações estéticas e vivenciais estabelecidas entre sujeito/espaço urbano, mediadas pela arte e educação se fazem necessárias, na consideração de que a arte “centra nosso olhar nas superfícies que estabelecem as fronteiras entre o nosso eu e o mundo” (PALLASMAA, 2017, p. 59).

O devido pensar acerca do mundo, bem como das imagens e contextos que nos circundam, promove uma verdadeira educação do olhar, indo ao encontro de uma nutrição estética: “a nutrição estética [...] é um modo de gerar o abastecimento dos sentidos, movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de

objetos culturais como imagens, obras de arte, músicas [...]” (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 36).

Nesse sentido, as imagens e a própria arte situam o sujeito para com o mundo no qual ele está inserido, atuando enquanto dispositivos críticos, estimulando novos olhares acerca da realidade: “[...] eis a realidade óbvia que vocês não querem ver, porque vocês sabem que são responsáveis por ela” (RANCIÈRE, 2017, p. 30). As imagens e as experimentações possíveis pela arte no contemporâneo, compreendidas por meio de uma educação do olhar, são capazes de se tornar dispositivos críticos, alterando percepções pré-estabelecidas, objetivando “um efeito duplo: a tomada de consciência da realidade oculta e o sentimento de culpa em relação à realidade negada” (RANCIÈRE, 2017, p. 30).

As trocas de eixo que ocorreram no mundo também reverberaram na arte e na educação, com foco para a realidade brasileira. Essas mudanças não aconteceram sozinhas, isoladas de seu contexto, mas somente foram possíveis por conta de movimentos políticos, sociais e artísticos que ocorreram em nosso país nos últimos trinta a quarenta anos (RICHTER, 2016).

Enquanto escrevia meu trabalho monográfico de conclusão de curso, como requisito para obter o título de Especialista em Artes, sob orientação da Profa. Ursula Silva, pude ter contato com a ação extensionista com viés poético-educativo *Dia da Criatividade*, desenvolvida por discentes e docentes do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal de Pelotas. Essa ação foi desenvolvida durante as décadas de 1970-1990, teve relevância para a comunidade de Pelotas e para a UFPel. As ações puderam ser analisadas graças aos materiais gentilmente cedidos pela professora aposentada do Instituto de Letras e Artes, Zunilda Kaufmann e pela Profa. Ursula, descortinando memórias do passado da arte e da educação desenvolvidas em Pelotas.

Tendo em mente o período histórico em que nos encontramos atualmente, em tempos de negacionismo científico e pouco fomento por parte governamental para as áreas da cultura e educação, revisitar memórias passadas acaba sendo um movimento necessário para a retomada do fôlego e a abertura de caminhos possíveis para a atuação como artista/professor/pesquisador na área de Artes Visuais.

Com base na pesquisa realizada em razão da monografia de especialização, pude perceber que ações desenvolvidas no campo da arte e da educação no sul do

Brasil e, conseqüentemente, no sul da América Latina, estavam em total consonância com o que era desenvolvido no centro do país. Digo isso, pois, ao analisar as propostas do *Dia da Criatividade*, pude perceber uma consonância com as proposições desenvolvidas pelo crítico e curador Frederico Morais nos seus *Domingos da Criação*, atividade poético-educativa e experimental em artes, desenvolvida nos jardins do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, durante o ano de 1971. Devemos considerar que os *Domingos* propostos por Frederico Morais foram eventos concebidos em uma grande metrópole, no sudeste do país, e as ações desenvolvidas pelos discentes e docentes do então ILA, hoje Centro de Artes da UFPel, foram desenvolvidas em um contexto urbano totalmente diferente.

Analisar tais propostas durante a escrita da monografia mostrou que, tanto os *Domingos* no Rio de Janeiro quanto o *Dia da Criatividade* em Pelotas, não foram eventos isolados, mas caminharam juntos na consideração da necessidade de abordar formas transgressoras de se relacionar com a arte, como reação à situação política do país vigente naquele momento. Aqui ponderamos que “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (BARBOSA, 2014, p. 2).

Compreendemos que novas formas de relacionamento com a arte estavam sendo propostas, afastando-se da relação hegemônica estabelecida entre espectador e obra de arte, herdada de uma dependência canônica das Belas Artes. Essa dependência que, por sua vez, pressupõe a existência de uma metrópole, próprias da lógica colonial, perpassou e repercutiu em todos os âmbitos da vida social brasileira: “a dependência, originalmente apenas uma relação econômica internalizada, converteu-se numa qualidade que caracteriza todas as instituições sociais (BARBOSA, 2008, p. 38).

Na tradição artística eurocentrada, muitas vezes o sujeito ocupava uma posição passiva e mais contemplativa, em que a obra de arte estava ao dispor de seu deleite. Por ser uma forma de reação às relações estabelecidas a partir da arte institucionalizada, novas formas começaram a ser pretendidas, não somente por artistas, mas também por professores de arte. Tais formas ativavam a potencialidade educativa da experimentação em artes como prática fundamental da arte e educação desenvolvidas no período, estreitando as relações preestabelecidas entre sujeito – obra de arte.

Em inúmeras batalhas travadas na década de 80, ainda sob égide da ditadura militar (1964-1985) e de uma lógica de ensino pautada no tecnicismo, teóricos de grande importância para a área da arte e educação no Brasil se posicionaram e agiram contra a realidade então estabelecida, visto a iminente necessidade de se pensar acerca dessas questões: “Em geral, a ideia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante” (BARBOSA, 2014, p. 3).

Ana Mae Barbosa (2014), em seus estudos, ressalta a importância da arte na educação básica, sendo que, para a lógica de ensino tecnicista, pautada na apreensão e transmissão de conhecimentos, a arte, assim como outras disciplinas das humanidades que promovem a reflexão crítica e o pensamento, como a Filosofia e a Sociologia, por exemplo, acabam sendo deixadas em segundo plano. Sabemos que tais práticas continuam reverberando no contemporâneo e ainda fazem parte de algumas formas de ensino, restringindo e moldando as subjetividades dos sujeitos: “O fato é que, com nova maquiagem, o chamado ensino tradicional, debruçado sobre conteúdos fixos aliados à pedagogia tecnicista, acrítica, ressurge no compromisso em se vencer o conteúdo no prazo estipulado” (DAVID, 2015, p. 133).

O ensino tecnicista é voltado para uma lógica de produtividade própria do sistema capitalista, que estabelece e acaba por perpetuar uma hierarquia de poder entre o professor e o aluno. O interesse principal de tal forma de ensino é “produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais” (MARQUES, 2012, p. 3). Nessa pedagogia não-dialógica, o professor desempenha o papel de executor do conhecimento e o aluno é visto como o ser ignorante, ou seja, um mero receptor. Por isso, o ensino tecnicista é ordenado ensina, separa aluno e professor por abismos, exemplificados pela relação mestre e ignorante:

O que o mestre sabe, o que o protocolo de transmissão do saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o posto do saber, porque o saber não é um conjunto de conhecimentos é uma posição. A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas (RANCIÈRE, 2017, p. 14).

Refletindo sobre tais questões, faz-se necessário repensar em formas, metodologias e espaços que se tornam potencialmente educativos, capazes de aproximar cada vez mais os indivíduos a partilharem experiências formadoras significantes que modifiquem a vida de cada um: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (FREIRE, 2014, p. 45). Entendemos que, para vivenciar uma vida plena e uma realidade verdadeiramente humanizada, é necessário levar em conta o sensível e as inúmeras experiências *estésicas* proporcionadas por ele. Compreendemos o termo *estesia* quando é

(...) definido pelos dicionários como *faculdade de sentir*, como *sensibilidade* e, secundariamente, como *percepção do belo*. Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Mas, enquanto limitamos atualmente a abrangência do conceito *estética*, de modo a compreender tão-só as questões ligadas à experiência da beleza e as discussões acerca da arte, a **estesia** diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.142, grifos do autor).

Duarte Júnior (2000), em sua tese de doutorado intitulada *O Sentido dos Sentidos*, aborda o conceito de estesia em oposição à anestesia. Para o autor, o modo de vida da sociedade ocidental nas últimas décadas tem se voltado para uma anestesia dos sentidos, apartando os sujeitos para com as experiências formadoras possibilitadas não somente pela arte, mas também pela própria vida. Concebemos que a vida e a arte não estão separadas uma da outra, mas caminham juntas, sendo que a: “vida se dá em meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p.74).

A crise dos sentidos também é abordada pelas professoras e pesquisadoras Martins e Picosque (2012), compreendendo que “o estado de anestesia deixa em nós marcas profundas no modo de compreender o mundo e nele agir” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 127). Assim, a anestesia é vinculada diretamente a uma maneira imposta de compreender e agir no mundo, resultado muitas vezes de um pensar e viver meramente calculante e instrumental, próprio da lógica tecnicista:

Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada aquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 72).

Essa crise, que tem origem em uma ideia de modernidade colonial, forjada e imposta pelos colonizadores europeus, desde a invasão no então chamado *novo mundo* ou, em nosso caso, América Latina, no século XVI. Essa ideia de modernidade, pautada no pensamento cartesiano, implementou uma ideia de vida regida pelo pensamento cartesiano, deixando o subjetivo em segundo plano. Tal *modernidade imposta* ainda ecoa no modo como as inúmeras sociedades presentes na América Latina se relacionam e desenvolvem seus saberes até hoje: “Para modificar a geografia do conhecimento, é necessário ver a estreita relação entre o conhecimento e a subjetividade por lado, e a modernidade/colonialidade por outro. O diferencial linguístico imperial e colonial molda os modos de produção e circulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2007, p. 127, tradução nossa¹).

Boaventura de Sousa Santos (2009), pesquisador e professor português, *doutor honoris causa* pela Universidade Federal de Pelotas, em suas *Epistemologias do Sul* reflete sobre a epistemologia eurocêntrica, que desvalidou as outras formas de produção de conhecimento, senão aquelas feitas pelo norte: “Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento?” (SOUSA SANTOS; 2009, p. 10).

Luis Camnitzer (2009), no livro *Didácticas de la Liberación*, discorre sobre a arte conceitual latino-americana a partir do sul, desvinculando as produções latinas como coexistentes somente por conta daquelas produzidas pelos grandes centros culturais hegemônicos, considerados pelo autor como *mainstreams*. Dessa forma, situa-se a arte latino-americana em sua própria realidade e não como dependente dos centros hegemônicos: “pode-se ler a arte como um símbolo das diferenças socioeconômicas e culturais, aproximando-se de um entendimento muito maior da realidade” (CAMNITZER, 2009, p. 38, tradução nossa).

¹ Para cambiar la geografía del conocimiento es necesario ver la estrecha relación entre el conocimiento y la subjetividad por un lado, y la modernidad/colonialidad por el otro. El diferencial lingüístico imperial y colonial da forma a los modos de producción y circulación del conocimiento.

Por sermos latino-americanos, buscamos por meio da arte modos e práticas para, aos poucos, mudarmos a disposição hegemonicamente imposta pela colonização, que ainda impera em visões de mundo e em algumas práticas contemporâneas. Olascoaga (2018), refletindo sobre experiências contemporâneas em arte, educação e curadoria na América Latina, expõe:

Se defendermos a função pedagógica da arte, é possível inscrever no imaginário coletivo, pouco a pouco, uma disposição diferente para socializar, entender, consumir, construir e desconstruir nossa cultura e as estruturas sociais que reproduzimos ao realizá-la. A arte parece oferecer como campo a possibilidade de tornar visível e, portanto, analisável essas estruturas inconscientes [...] A arte parece oferecer possibilidades de tornar consciente, de reconfigurar e de nos reconfigurar... (OLASCOAGA, 2018, p. 27).

Tendo em vista a qualidade pedagógica inerente à arte e às mudanças paradigmáticas propostas na arte/educação brasileira, proponho neste trabalho o estudo acerca de tais mudanças, práticas e reverberações nas metodologias utilizadas por docentes universitários, desenvolvidas no sul do Brasil, deslocando-se do eixo central do país. Por isso, questiono: **Como a atuação de professores-artistas no Sul do Brasil, por meio de memórias docentes, integraram a arte e a educação em prol de experiências formadoras no contexto urbano?**

A pesquisa, vinculada à linha 'Educação em Artes e Processos de Formação Estética', tem sua metodologia qualitativa, de cunho bibliográfico e analítico. Os processos metodológicos da *a/r/tografia* auxiliaram na base das análises desenvolvidas neste trabalho. A *a/r/tografia* é uma metáfora para as dimensões de *artist*, *researcher* e *teacher*², sendo *grafia* a escrita, representação. A metodologia *a/r/tográfica* privilegia tanto o texto verbal quanto o texto visual (imagem) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização:

Na *a/r/tografia* saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. Linguagem das fronteiras da auto e etnografia e de gêneros. O artógrafo, o praticante da artografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. Não está interessado em identidade, só em papéis temporais. Vive num mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares. Busca vários espaços, desde aqueles que nem são isso nem aquilo, àqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca diálogo, mediação e conversação (DIAS, 2014, p. 258).

² Artista, pesquisador e professor.

Dentre os procedimentos metodológicos dessa pesquisa, constam a revisão bibliográfica, a análise de fontes documentais e fotográficas, bem como de entrevistas acerca das memórias dos professores Nádia da Cruz Senna e José Luiz de Pellegrin, aqui escolhidos como casos a serem estudados. As entrevistas, sobretudo, ajudam a dar sentido e complementam o material teórico da pesquisa, sendo também são uma fonte de afetos, abrindo espaço para a dimensão sensível na qual busca-se trazer nessa dissertação. Além de retomar memórias e ampliar as reflexões, concebemos aqui que uma entrevista, ou uma conversação, “além de ajudar a manter viva a sabedoria popular, consiste também num fator de identidade e de integração cultural. Por ela são trocados não apenas informações e dados, mas, sobretudo, afetos e sentimentos” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 90).

Este trabalho tem como objetivo principal o estudo e a salvaguarda de memórias e metodologias docentes desenvolvidas ao sul, partindo do estudo de caso da atuação profissional dos docentes Nádia da Cruz Senna e José Luiz de Pellegrin, analisando sua atuação no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

O critério de escolha destes dois professores foi pelo seu trabalho nos cursos de Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado, e por sua atuação constante em atividades extensionistas visando ao espaço urbano.

Também são objetivos da pesquisa:

- Estudar a relação entre espaço urbano e sujeito mediadas pela arte e educação, colocando a cidade como espaço principal da construção do conhecimento por meio de ações extensionistas, buscando um cotidiano sensível;
- Estudar ações e propostas artísticas em arte e educação que tiveram como cenário o espaço urbano latino-americano, questionando as normas institucionais, executadas para além das instituições como museus, escolas e universidades;
- Revisitar metodologias docentes desenvolvidas na Universidade Federal de Pelotas e em consonância com questões relativas ao campo da arte da educação no centro do país e internacionalmente;

- Salvar e corroborar para a visibilidade de memórias acerca da arte e educação desenvolvidas no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, no sul do país, colaborando com o campo arte e do ensino e educação em artes do Rio Grande do Sul e do Brasil;
- Ampliar o campo de estudos acerca da arte e da educação desenvolvida no sul da América Latina.

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa Arte, Ensino de Arte e Estéticas do Sul, desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas e coordenado pela Profa. Ursula Rosa da Silva, que tem como principal objetivo aprofundar estudo sobre metodologias de ensino de arte e estéticas que tratem da arte no Sul do Brasil e da América Latina como modo de refletir novas ênfases no ensino da arte, nos currículos de formação de professores e de artistas, bem como ter consciência da produção latino-americana de artistas/professores pouco conhecidos(as) nos países que fazem parte deste continente sul-americano.

Registrar as histórias de vida e trabalho de docentes e discentes, bem como suas poéticas e metodologias de trabalho é um meio de colaborar com a história da arte e história da educação em artes no Rio Grande do Sul e no Brasil: “A trajetória do artista-professor também merece ser vista pela história, não pela história da arte apenas, mas pela história de como fazer arte, ou seja, do processo a partir do qual surge a obra, da busca ou do modo como se busca para criar” (SILVA, 2015, p.3141). Situando metodologias desenvolvidas no sul da América do Sul, busca-se dar visibilidade a autores/professores/artistas/pesquisadores por vezes pouco conhecidos, mas de grande relevância para as mudanças paradigmáticas na forma como concebemos o ensino da arte hoje.

Este trabalho se estrutura da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado **A cidade como espaço para a construção do conhecimento**, analisa ações e relatos que transformam o espaço da cidade como cenário próprio para a construção de saberes ético-crítico-estéticos ao sul da América Latina. Para tal, inicia-se analisando a atuação artística do uruguaio Luis Camnitzer, propondo novas relações entre museu e cidade a partir da arte com a proposição ‘*El museo es una Escuela*’, iniciada em 2016. Também é abordada neste capítulo a *Escuela Panamericana del desasosiego (2003-2011)*, projeto do artista, curador e educador

mexicano Pablo Helguera. Para tratar do habitar a cidade, utilizamos do arcabouço teórico de Pallasmaa (2007), compreendendo as ações em arte e educação no âmbito urbano enquanto rizomáticas como proposto por Deleuze e Guattari (2011), retomadas no âmbito brasileiro por Martins e Picosque (2012), capazes de despertar a sensibilidade e alterar as territorialidades no espaço.

O segundo capítulo do trabalho, intitulado **Experiências extensionistas em prol de um urbano sensível**, aborda o papel extensionista do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, situado ao sul do Brasil. Aborda-se a atividade de cunho poético-educativo ‘Dia da Criatividade’, sendo um projeto de extensão do antigo Instituto de Letras e Artes, tendo sua primeira edição ocorrida em 1979 e inúmeras edições na década seguinte, quando se privilegiou a criação de experiências formadoras no urbano por meio da arte e da educação. Também são compreendidos no capítulo relatos docentes versando sobre ações com viés extensionista desenvolvidas no Centro de Artes da UFPel, em seus primórdios, partindo das memórias, relatos e atuação dos professores José Luiz de Pellegrin e Nádia da Cruz Senna, criando vínculos por meio da arte e educação na urbe. As análises são realizadas a partir da teoria proposta por Marie-Christine Josso (2007), considerando as transformações nos percursos de autoformação, compreendendo a formação humana e profissional imbricadas. Partindo dos relatos, concebe-se que a extensão como prática universitária esteve presente desde os primórdios do Instituto de Letras e Artes (ILA) e posterior CA, sendo de importância para os docentes e discentes envolvidos, mas também para a própria comunidade.

O terceiro capítulo do trabalho, intitulado “**Metodologias ao sur na formação de artistas e professores de arte**”, discorre sobre a formação do sujeito professor-artista, considerando as narrativas e o percurso de (auto)formação (JOSSO, 2007), bem como a influência de diferentes docentes pregressos que tiveram impacto na construção da identidade docente. Neste capítulo, abordam-se metodologias e ações dos docentes Nádia da Cruz Senna e José Luiz de Pellegrin com foco no espaço urbano, ressaltando o vínculo entre arte e vida, bem como a necessidade de um ensino da arte pautado na realidade. Para a fundamentação teórica das análises, utiliza-se o arcabouço teórico no campo da arte e da educação do país, partindo das contribuições de Ana Mae Barbosa (2009) (2014); Helguera (2011); Deleuze e Guattari (2003) (2011).

CAPÍTULO I - A cidade como espaço para a construção do conhecimento

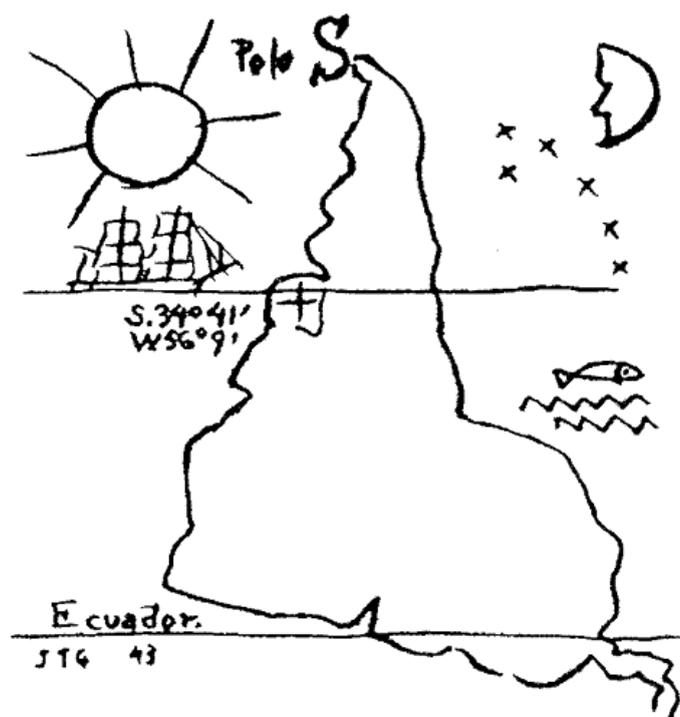


Figura 1: Joaquín Torres García. *El norte es el sur*. Tinta sobre papel. 22 x 16cm. Fonte: Fundación Joaquín Torres García, Montevideo.

Em 1943, o artista hispânico-uruguaio Torres García representou o mapa da América Latina invertido (Figura 1), alterando as posições entre norte e sul. A atitude do artista, quando vista de forma técnica e formal, é um simples desenho de tinta sobre papel, sem cores, que, no entanto, carrega uma infinidade de significados. Nesse sentido, o trabalho suscita algumas reflexões que julgo pertinentes para iniciar este trabalho.

A imagem produzida por Torres García reflete uma necessidade, representada pelo artista, da própria América Latina colocar o sul como ponto de partida em detrimento do norte hegemônico. O norte como modelo a ser seguido é uma lógica colonial por excelência, tendo em vista os processos colonizatórios que fizeram parte deste continente desde meados do século XVI, trazendo como marcas uma herança colonial, explicada como “um sentimento de inferioridade imposto aos

seres humanos que não se encaixam no modelo predeterminado pelos relatos euroamericanos³, tradução nossa” (MIGNOLO, 2005, p. 17).

Atualmente, a América Invertida já faz parte do imaginário latino-americano e foi apropriada pela cultura de massa, estampando diferentes objetos de consumo, como camisetas e canecas, entre outros, muitas vezes deslocada de seu sentido histórico e social original. Aqui, ponderamos a arte como forma de emancipação reflexiva, para além de sua própria representação, sendo capaz de propor fortes críticas, quebrando “muitas das camadas cimentadas pelo ensimesmamento rotineiro da construção colonial e neoliberal, presentes hoje mais do que nunca. A arte é espaço e tempo, como também uma ferramenta de emancipação” (MARXUACH, 2018, p. 98).

Esse trabalho inicia-se partindo de uma constatação acerca da necessidade de olhar para ações desenvolvidas ao sul do Brasil, que tiveram importância no panorama da arte e da educação do país, bem como acabam em segundo plano. Isso, na concepção de que, em grande parte das vezes, são priorizados nos estudos dentro da academia, ações e iniciativas desenvolvidas nas metrópoles e grandes centros urbanos situados no eixo central do país. Colocar o sul como ponto de partida, também possibilita pensar nas próprias estéticas da América Latina:

Entender a colonialidade como fronteira, como a construção permanente de fronteiras e, em contraste, a descolonialidade como sentir, pensar, fazer e acreditar na fronteira, como o posicionamento crítico dentro e a partir da fronteira dos classificados, dos derrotados e das vítimas da modernidade / colonialidade. Isto é daí, da fronteira como lugar estético-epistêmico de onde emergem, e são posicionados eticamente, atos descoloniais, enraizados, localizados, corporificados e sensíveis (GÓMEZ, 2019, p. 382, tradução nossa⁴).

A decolonialidade, vista de modo ético-estético, coloca as fronteiras criadas pela modernidade/colonização como espaços críticos de atuação, em que se leva em conta os fazeres/saberes fronteiriços de forma sensível e importante, como

³ *El sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos.*

⁴ *Entender el operar de los haceres decoloniales se hace necesario tener claro en qué consiste la colonialidad, cuya manifestación son las jerarquías a las que nos hemos referido y las violencias y subalternidades que le son correlativas. Una forma de hacerlo es entender la colonialidad como fronterización, como la permanente construcción de fronteras y, en contraste, la decolonialidad como sentir, pensar, hacer y crear fronterizos, como el posicionamiento crítico en y desde la frontera de los clasificados, los vencidos y víctimas de la modernidad/colonialidad. Es desde ahí, desde la frontera como lugar estético-epistémico desde donde emergen, y se posicionan éticamente, los haceres decoloniales, arraigados, localizados, corporizados y sintientes.*

propõe Gómez (2019). As fronteiras abordadas pelo autor foram hegemonicamente criadas pelos meandros coloniais, sendo resultado do pensamento moderno ocidental, fruto de uma colonização imposta. Nas palavras de Sousa Santos (2009), o pensamento moderno ocidental pode ser compreendido como um pensamento abissal, visto que acaba separando diferentes realidades para além da Europa em abismos. O sistema de divisões moldado pelo pensamento colonial acabou por criar linhas visíveis e invisíveis, dividindo o planeta e separando as realidades sociais:

A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha (SOUSA SANTOS, 2009, p. 24).

Historicamente, o pensamento ocidental moderno colocou a América Latina do outro lado desta linha invisível que separa o globo. Nessa lógica, o sul fica em segundo plano, em detrimento do norte, ou seja, do continente europeu. Compreendendo o abismo entre o norte e sul, difundido pelo pensamento moderno ocidental, faz-se necessário pensar em alternativas para viabilizar e produzir conhecimentos partindo do sul.

1.1 A poética artística por uma cidade tátil

A cidade, mais do que casa, é um instrumento de função metafísica, um instrumento intrincado que estrutura poder e ação, mobilidade e troca, organizações sociais e estruturas culturais, identidade e memória (PALLASMAA, 2017, p. 47).

Tocado pelas palavras de Pallasmaa, colocamos a cidade como um espaço potencial de trocas entre os seres humanos e o meio ambiente, tendo em vista que a arte, quando devidamente mediada, tem grande potência de atuar neste espaço. Em uma contemporaneidade repleta de imagens e estímulos sensoriais, muitas vezes acabamos anestesiados por conta da exacerbação imagética: “A avalanche de imagens satura nossos sentidos e emoções, suprimindo a empatia e a imaginação” (PALLASMAA, 2017, p. 82).

Essa avalanche de imagens, chamada também pelo termo *imagerie* (FABRIS, 2007), acaba ecoando em outros âmbitos de nossa vida, tendo consequência na própria relação que desenvolvemos com a cidade. Para Han (2019), a produção exorbitante de imagens no contemporâneo está ligada à otimização imposta pela sociedade contemporânea, visto que a necessidade de produzir acaba sendo transpassada para todos os âmbitos da vida em sociedade.

A otimização, refletida na produção exorbitante de imagens, acaba transformando a urbe em um espaço meramente visual e turístico. Muitas vezes o cidadão/transeunte não consegue desenvolver vínculos ou refletir sobre o espaço no qual está inserido: “a cidade do turista é uma coleção de imagens visuais pré-selecionadas. [...] A cidade obsessivamente funcionalizada se transformou em algo facilmente legível, evidente em demasia, que não deixa espaço para o sonho e o mistério” (PALLASMAA, 2017. p. 49).

O espaço para o sonho e para o mistério, ou para o onírico, como nos coloca o autor, é o espaço próprio para o desenvolvimento da subjetividade. O autor diferencia a cidade visual da cidade tátil, sendo que “a cidade visual nos coloca na situação de estrangeiros, espectadores voyeurísticos e visitantes passageiros, incapazes de participar” (PALLASMAA, 2017, p. 48). Quando estamos anestesiados, não conseguimos participar do cotidiano urbano e nos afastamos das experiências formadoras, sejam elas estéticas ou não.

Klug (2020) expõe em sua tese de doutorado que “A cidade de viés transdisciplinar convoca à desconstrução do olhar, pela natureza complexa dos elementos que produzem as imagens que nos alimentam nesse espaço” (2020, p.31). Com isso, concebemos a cidade como um verdadeiro e vivo instrumento transdisciplinar, envolvendo nossa atuação profissional e pessoal, convocando-nos a um intenso trabalho de construção e desconstrução em tal espaço.

Nessa perspectiva, encontram-se proposições poético-educativas que nos fazem refletir sobre nossa própria atuação no espaço da cidade, bem como desconstruir concepções preestabelecidas e nos (re)construir, atuando diretamente na forma como percebemos o mundo e, conseqüentemente, a cidade ao nosso redor.

Ao passo que estamos habitando e propondo ações poético-educativas na cidade, estamos (re)lendo o seu espaço e escrevendo novas cartografias simbólicas, para além daquelas que estão estabelecidas, criando novas linhas de

pensamento e novos mapas. Concebendo que, o que chamamos por mapa, é uma junção de diferentes linhas que se sobrepõem, ou não, e que funcionam ao mesmo tempo: “as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso, cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama” (DELEUZE, 2013, p. 47). Além de reconstruir nossa própria experiência em tal espaço, também somos capazes de (re)construir as cartografias pré-estabelecidas, modificando-as conforme nos modificamos:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Para Deleuze e Guattari, o conceito de rizoma aproxima-se do mapa, pelas suas múltiplas entradas e aberturas, podendo ser reformuladas a cada ação estético-social. Nesse sentido, o artista e pedagogo uruguaio Luis Camnitzer (1937) propõe questionamentos em seus trabalhos, promovendo uma atuação direta no tecido social no sul da América Latina, criando um espaço de abertura, suscitando reflexões. Além dos países sul-americanos, as obras de Camnitzer estiveram expostas em diferentes museus ao redor do mundo.

O artista propõe uma mudança entre os eixos pré-estabelecidos por meio da obra de arte, promovendo reflexões para aqueles que se dispõem a vivenciar as experiências estéticas que propõe, tendo em vista que “a obra ocorre quando um ser humano coopera com o produto de tal modo que o resultado é uma experiência apreciada por suas propriedades libertadoras e ordeiras” (DEWEY, 2010, p. 381).

Entre a atuação profissional de Camnitzer, podemos citar a curadoria pedagógica da 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, realizada na cidade de Porto Alegre entre setembro e novembro de 2007. Nas obras que desenvolve e propõe, trabalha com as potências entre a arte e a educação, colocando-as como igualmente importantes:

Camnitzer realiza uma série de produções que visem a estimular o público a pensar em soluções aos desafios apresentados por ele, como que rompendo com uma determinada ideia de educação e de escola, em que aprendemos a dar respostas a algo que já foi formulado (FISCHER; LOPONTE, 2020, p.15).

No projeto pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, Camnitzer, na função de curador pedagógico, propôs diferentes provocações e proposições, como também o faz em suas obras artísticas. O material criado por ele visava a um público de professores e alunos de escolas formais, porém, poderia ser utilizado por diferentes sujeitos, desde que um fosse o mediador das atividades, podendo permear outros espaços para além dos espaços fechados das instituições. Na proposta, o autor não se limita à história da arte hegemônica e tradicional, mas aproxima-se da realidade, concebendo a arte como uma forma de resolver problemas (FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, 2007).

Por meio de sua atuação questionadora, tanto em sua prática pedagógica quanto por meio da poética artística, Camnitzer desenvolve ao redor do globo a instalação *El Museo es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones*⁵ (Figura 2). Nas palavras do artista, este trabalho traz consigo a implicação de questionar como a própria instituição que aloca seu trabalho tem agido quanto à frase exposta, tendo em vista que “a obra se torne institucional e não como expressão da minha arte” (CAMNITZER, 2014, p.1, tradução nossa⁶).

O artista instiga ao público da instituição e aqueles que passam pelas proximidades do museu no qual a obra está alocada. Foram realizados questionamentos acerca do próprio funcionamento das instituições existentes para que deixassem de “funcionar como mausoléus erigidos em homenagem a algum indivíduo ou indivíduos, ou a uma classe social, e firmar um contrato social que redistribui o poder” (CAMNITZER, 2014, p.1, tradução nossa⁷).

⁵ O Museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar, o público aprende a fazer conexões.

⁶ *Es por eso que insisto en que la obra pase a ser institucional y no como expresión de mi arte.*

⁷ *Es obligar a las instituciones a que dejen de funcionar como mausoleos erigidos en honor de algún individuo o individuos, o de una clase social, y entrar en un contrato social que redistribuya el poder.*



Figura 2: Luis Camnitzer. *El museo es una escuela* in situ no Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires. Fotografia, Buenos Aires. 2014. Fonte: MALBA.

Entre 2009 e 2015, a instalação permeou a fachada de diferentes museus pelo mundo todo, incluindo o Museu de Arte Moderna de São Paulo, o Solomon Guggenheim Museum em Nova Iorque, o MALBA de Buenos Aires e o Espaço de Arte Contemporânea de Montevideu, entre outros. A atitude do artista pode ser vista como “uma estratégia de institucionalizar sua obra para exigir que o centro (instituição museológica) cumpra com o compromisso social e pedagógico que essa frase em sua fachada acarreta (SITE NI ARTE, NI EDUCACIÓN, 2015, p. 1, tradução nossa).

Com *El museo es una escuela*, o artista propõe uma reflexão além do ambiente museal, permeando o cotidiano dos transeuntes que passam pelo museu, inclusive de seus frequentadores, mediando as relações sociais construídas entre público - museu - cidade, na consideração de que “a arte expressa, não afirma [...]”. Uma relação social é uma questão de afetos e obrigações, interação, geração, influência e modificações recíprocas. É nesse sentido que a ‘relação’ deve ser entendida, quando usada para definir a forma na arte” (DEWEY, 2010, p. 260).

Ao passo que a obra suscita mudanças para a instituição na qual ela está sediada, também provoca alterações no seu público e no contexto urbano em que

está inserida. Camnitzer promove um contato maior entre o cotidiano urbano e a obra de arte, para aqueles que se deixam levar e contagiar pelas experiências que a arte oferece. Com tais experiências, o espaço da cidade distancia-se de um espaço meramente visual, sem vínculos, para se tornar um espaço que favorece os sentidos, uma cidade verdadeira *cidade tátil*:

A cidade tátil nos acolhe como cidadãos, plenamente autorizados a participar de seu cotidiano. A cidade tátil evoca nosso sentimento de empatia e envolve nossas emoções. A imagem da cidade agradável não é uma experiência visual, mas um preceito incorporado que se baseia em uma fusão dupla peculiar: habitamos a cidade e a cidade reside em nós (PALLASMAA, 2017, p. 49).

Perspectiva-se que a obra de arte ecoa muito além do que a sua própria materialidade na fachada de uma instituição. Por meio da arte, o tecido social da cidade acaba sendo atingido, visto que sua experiência ecoa no próprio cotidiano. A poética artística, fazendo a mediação entre sujeito e mundo, é capaz de promover reflexões e ampliar a experiência para além do espaço do museu.

O ensino da arte, na visão Camnitzer, deve atuar diretamente no cotidiano e na realidade, distanciando-se dos moldes hegemônicos que acabam evidenciando o ensino da arte como algo voltado ao mercado ou para a venda de produtos, objetivando o sucesso comercial.

Pode-se afirmar que o ensino da arte se dedica fundamentalmente ao ensino sobre como fazer produtos e como ter sucesso como artista, em vez de revelar coisas. É como dizer que enfatizamos mais a caligrafia e a maneira para vender essas páginas caligrafadas do que os temas sobre os quais queremos escrever (CAMNITZER, 2018, p. 127).

A arte e sua educação, inerentes uma a outra, como concebe Camnitzer, acabam mediando as experiências entre cidade e cidadão, ecoando diretamente no cotidiano e nas visões pré-estabelecidas, ajudando “a romper com as ideias essencialistas sobre o conhecimento, possibilitando interpretações sobre si mesmo e mostrando a inserção histórica e social de tais estruturas” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 35). Sabemos que muitas vezes as subjetividades estão anestesiadas pelos estímulos exorbitantes de uma cidade meramente visual, a *cidade tátil* compreende um verdadeiro habitar na cidade e, nessa perspectiva, a arte pode situar o habitante no mundo em que ele vive e habita.

Com isso, a arte e a educação atuam na mediação entre reflexões naqueles que se deixam experienciar, provocando e desestruturando as bases sistematizadas pelo modelo hegemônico, permitindo vivências plenas e novas experiências/relações no espaço da cidade.

1.2 - Escuela Panamericana del Desasosiego

Quais os limites entre a arte e a educação? Como uma não está desvinculada da outra? As bordas entre a arte e educação, que por vezes se passam, são debates que há alguns anos já vêm permeando não somente o espaço acadêmico e da educação institucional formal, mas também para além deste, em inúmeras ações e iniciativas que acabam saindo das paredes fechadas das instituições como tradicionalmente as concebemos.

A artista, curadora e pesquisadora brasileira Mônica Hoff Gonçalves (2019), em sua tese de doutorado expõe que “Arte é o que faz a educação ser mais interessante que a arte. A educação, por sua vez, é o que faz da arte algo mais interessante que a educação” (2019, p. 91). Ou seja, a arte e a educação não são consideradas sinônimos, mas estão intimamente relacionadas, visto que ambas se impulsionam, possibilitando sair de uma racionalidade e realidade programadas, engendradas dentro de um sistema que muitas vezes tende a suprimir os espaços da criação sensíveis e, conseqüentemente, da reflexão crítica que permeia as práticas de ambas.

O que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se ressingularizar” (GUATTARI, 1992, p. 17).

Tal como expõe Guattari, a produção de subjetividade atua no sentido de recompor e (re)situar o sujeito em seu próprio mundo, fazendo-o criar e refletir. Nesse caso, podemos perspectivar que tanto a arte quanto a educação possibilitam outras formas de relacionamento que perpassam os limites físicos, sociais, mentais e políticos, agindo diretamente na própria realidade e ampliando as subjetividades coletivas.

Para o autor, podemos experienciar hoje uma subjetividade não somente individual, mas que também é produzida por instâncias coletivas e institucionais, ampliando a definição da própria subjetividade para “ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade” (GUATTARI, 1992, p. 11).

Nas primeiras décadas do século XXI, a problematização em torno dos sistemas engendrados que ainda predominam dentro das instituições formais tem se tornado cada vez mais predominante e iminente. Devemos levar em conta as inúmeras propostas que fogem do cânone pedagógico tradicional, permeando espaços além dos muros fechados das escolas, museus e universidades. Algumas destas propostas e práticas, quando vistas a partir dos olhos institucionais, tendem a aproximar-se de formas de *antiarte*, *antipedagogia*, ou mesmo *má educação*⁸, suscitando novas reflexões e mudanças para além do que hegemonicamente e institucionalmente/tradicionalmente é concebido:

Embora artistas e educadores possam se sobrepor no processo, existem diferentes critérios, expectativas e resultados para projetos que são investidos no mundo da arte e projetos que são investidos no mundo da educação. É possível que um bom trabalho artístico represente uma **má educação**? Quais são as expectativas de cada campo, cujos critérios usaremos para avaliar esses projetos e onde há convergência? (THE PEDAGOGICAL IMPULSE, 2012, p.1, tradução nossa⁹).

Faz-se necessário ressaltar que o termo *antiarte* utilizado aqui não faz jus ao movimento artístico ou ao conceito relacionado à história da arte moderna que possui a mesma nomenclatura, muito menos carrega consigo uma conotação negativa, mas concebe-se como uma prática ou impulso de se *autoinstitucionalizar*, fugindo do regimento de instituições já concebidas em prol de novas experiências.

Trata-se de um impulso de auto institucionalização, ou melhor, de auto-organização que, ao mesmo tempo que constrói sua própria

⁸ O termo *má educação* aparece como título de uma entrevista de Helguera para a jornalista americana Helen Reed, entrevista originalmente publicada em inglês como “*A Bad Education*”, em 2012, para o site *The Pedagogical Impulse*, um projeto financiado pela Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC), do Canadá, e liderado pela doutora Stephanie Springgay, da Universidade de Toronto. Disponível em: <https://thepedagogicalimpulse.com/a-bad-education-helen-reed-interviews-pablo-helguera/>.

⁹ *Though artists and educators may overlap in process, there are different criteria, expectations, and outcomes for projects that are invested in the world of art, and projects that are invested in the world of education. Is it possible that a good artwork amounts to a bad education? What are the expectations of each field, whose criteria will we use to evaluate these projects, and where is there convergence?*

legitimidade, chama a atenção para as instituições/escolas já existentes. São escolas para imaginar futuros no presente, à base de muita ação direta, grades curriculares inventadas, ocupações, debates públicos, residências, comidas coletivas, grupos de leitura, seminários de calçada, autopublicações, assembleias sobre gestão coletiva etc. (GONÇALVES, 2019, p. 248).

Projetos e práticas buscando uma nova organização, para além das amarras curriculares, têm sido colocados em prática objetivando novas vivências e experiências capazes de alterar a realidade da forma previamente estabelecida. Devemos ponderar a realidade como sendo criada e experienciada a partir de uma rede de experiências subjetivas, como propõe Pereira:

Aquele que vive a experiência é portador e operador de conceitos e representações que advêm, por sua vez, de sucessivas experiências e, ao passar por algo, ao viver algo, essa sua vivência se recobre de sentido produzido na própria circunstância da experiência. Portanto, quero dizer que a realidade acaba sendo desenhada no âmbito de uma experiência subjetiva que a constitui e a define, ou seja, a realidade é um efeito objetivo de uma experiência subjetiva (PEREIRA, 2009, p. 124).

As experiências subjetivas, algumas vezes desconsideradas na realidade escolar, são de extrema importância para a percepção e (re)criação da própria realidade. Dentro deste contexto, residem as bordas da arte e da educação, em que se encontram as atitudes de inúmeros artistas contemporâneos, preocupados não somente em pensar e executar obras de arte, mas focados nas mudanças que podem ocorrer.

Entre eles nos deparamos com Pablo Helguera (1971), artista, educador cultural e crítico mexicano que problematiza a própria criação artística a partir de suas práticas: “Não quero realizar um tipo de arte que consiste em dizer que fiz algo. Quero criar um tipo de arte que faça algo” (HELGUERA, 2019, p. 82). Helguera acredita em uma arte socialmente engajada, ou como prefere chamar, arte de interação social¹⁰.

O artista também propõe em suas práticas ou em seus estudos sobre práticas contemporânea de outros artistas, a utilização do termo *transpedagogia*, fazendo referência aos projetos executados por artistas e coletivos misturando

¹⁰ Helguera destaca que até o presente momento não existe uma tradução correta dos termos *socially engaged art* ou *social practice* para o português. A tradução que muitas vezes é utilizada: “arte socialmente comprometida”, carrega uma bagagem histórica que se vincula ao termo francês *art engagé* que não descreve adequadamente a atitude participativo-ativa aqui proposta. Para tal, o artista prefere utilizar o termo “arte de interação social” (HELGUERA, 2019).

processos educacionais e criação artística, ou seja, “trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal” (HELGUERA, 2011, p. 11).

Uma das propostas que busca uma *arte de interação social transpedagógica*, é a *Escuela Panamericana del Desasosiego* (Figura 3), projeto de Helguera que atuou entre 2003 e 2011 por diferentes cidades da América. A *Escuela* de Helguera, primeiramente concebida enquanto uma obra de arte participativa, principalmente quando vinculada a uma instituição cultural e os limites que as circunscrevem, acabou possibilitando um amplo espaço de debate político e social.

Esse foi o caso da *Escuela Panamericana del Desasosiego*, que ocasionalmente era uma obra de arte (sobretudo quando se apresentava no interior dos limites de uma instituição cultural), mas que ao mesmo tempo podia funcionar como um espaço de debate político (quando estava em praças, muita gente pensava que éramos um partido político, uma missão religiosa, e até pensaram no Paraguai que era uma ótica). Em suma, o problema é que temos uma obsessão por definir o que é um processo, um artista ou um projeto de maneira permanente, quando na realidade a inconstância do contexto social, histórico etc., os altera constantemente e dessa maneira um projeto pode estar ao mesmo tempo dentro e fora da arte (HELGUERA, 2010, p. 1).



Figura 3: Pablo Helguera: *The School of Panamerican Unrest, 2003–2006*. Fotografia. Fonte: The Pedagogical Issue.

O projeto de Helguera (Figura 4) iniciou-se em 2003 e compreendeu uma série de “discussões, performances, workshops, mostras de vídeo, intervenções e colaborações de curto e longo prazo entre indivíduos e organizações” (ESCUELA PANAMERICANA DEL DESASOSIEGO, 2012, p. 5, tradução nossa¹¹), buscando experiências e conexões entre diferentes regiões das Américas, iniciando-se em Anchorage, no Alasca e terminando em Tierra de Fuego, na Antártida chilena, no sul da América Latina. O núcleo central consistia em uma escola itinerante que fez 30 paradas percorrendo toda a extensão da Rodovia Pan-Americana¹².

¹¹ *A través de discusiones, performances, talleres, muestras de video, intervenciones, y colaboraciones a corto y largo plazo entre individuos y organizaciones.*

¹² A Rodovia Pan-americana (também chamada de Via Panam, em espanhol) é uma rede de estradas, também chamada de malha rodoviária no Brasil, que se estende de norte a sul do continente americano variando de 24 mil a 48 mil km.



Figura 4: Cartaz da Exposição sobre a Escuela Panamericana Del Desasosiego. ACVic Centre d'Arts Contemporànies. Vic, Espanha. Disponível em: <https://www.acvic.org/en/121-acviceng/ceciexpo-eng/1138-33-escuela-panamericana-del-desasosieg>

O projeto teve a participação de mais de 100 artistas, contando com o apoio de aproximadamente 40 organizações de diferentes países (ESCUELA PANAMERICANA DEL DESASOSIEGO, 2012). Em sua proposta, a ação fundamenta-se em um espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimento entre os diferentes países da América Latina e do Caribe, falantes de língua inglesa, portuguesa e espanhola.

A EPD possibilita um espaço de troca e conexões entre os diferentes países da América Latina, fundamentando-se na ideia de que o intercâmbio entre os países americanos ainda continua restrito a determinadas cidades consideradas centros geopolíticos culturais, tais como Nova Iorque, Miami e São Paulo, por exemplo: “Em contraste com a Europa, que ao longo dos anos tem orquestrado suas linhas de diálogo cultural entre seus países, na América Latina há uma troca limitada entre nações” (ESCUELA PANAMERICANA DEL DESASOSIEGO, 2012, p. 5, tradução nossa¹³).

A *Escuela* não seguia um modelo definitivo e fechado, mas sim um modelo que buscava coerência entre teoria e prática, compreendendo as inúmeras diferenças e nuances entre os países e localidades na qual fazia sua parada. A proposta de Helguera, apesar de sua natureza artística, não tencionava propor debates que giravam somente em torno da arte e da cultura, mas tinha como foco os temas sociais e políticos pertinentes a cada território:

Apesar das conversações não girarem exclusivamente em torno da arte ou cultura, geralmente questões sociais ou políticas foram trazidas partindo de uma lente cultural. Para o caso em Tegucigalpa o debate foi aberto de uma mesa redonda com o tema “Arte e Política: Um possível olhar crítico”. Como projeto artístico, o EPD busca apresentar um novo modelo que combina estratégias de desempenho e educação, que foi implementado em debates, oficinas e conversas (ESCUELA PANAMERICANA DEL DESASOSIEGO, 2012, p. 6, tradução nossa¹⁴).

A Escuela Panamericana, por meio da coerência entre teoria e prática, buscava propor diálogos e debates entre os diferentes países da América Latina, fugindo do cânone institucional e acadêmico, que muitas vezes tende a restringir o conhecimento entre seus pares.

Como projeto artístico, a EPD busca apresentar um novo modelo que combine estratégias de performance e educação, implementadas em debates, oficinas e conversas. Tanto devido ao seu formato híbrido devido à natureza desta empresa, busca romper com formatos de discussão

¹³ *En contraste con Europa, que a lo largo de los años ha estado orquestando sus vías de diálogo cultural entre sus países, en Latinoamérica se cuenta con un intercambio limitado entre naciones.*

¹⁴ *Si bien las pláticas no girarán exclusivamente en torno al arte o a la cultura, generalmente se enfocaron temas sociales o políticos desde un lente cultural. Para el caso en Tegucigalpa el debate se abrió a partir una mesa redonda con el tema “Arte y Política: Una posible mirada crítica”. Como proyecto artístico, la EPD busca presentar un nuevo modelo que combina estrategias de performance y educación, las cuales se implementarán en los debates, talleres y conversaciones.*

previsíveis da área acadêmica e mundo da arte (ESCUELA PANAMERICANA DEL DESASOSIEGO, 2012, p. 6, tradução nossa¹⁵).

Compreendendo as particularidades e subjetividades próprias de cada território no qual passou e ‘firmou morada’ de forma temporária, o projeto de Helguera buscou propor diálogos que viabilizassem as questões locais de cada país, cidade ou bairro, propondo trocas entre territórios vizinhos e reverberações para além do espaço-tempo em que a EPD ali esteve.

O nomadismo é uma das características do projeto artístico de Helguera, ao passo que propõe novas experiências e trocas entre os sujeitos latino-americanos por meio do deslocamento, em diferentes países. Dessa forma, o artista nos conecta com dois tipos de nomadismos. O primeiro nomadismo faz menção às origens da humanidade, que em seus primórdios é fundamentalmente uma história construída com base em deslocamentos, bem como na construção de subjetividades por meio do ato de caminhar: “É uma história do caminhar, uma história de migrações dos povos e de intercâmbios culturais e religiosos ocorridos ao longo de trajetos intercontinentais” (CARERI, 2013, p. 44).

O segundo nomadismo de certa forma nos conecta à sociedade contemporânea, como propõe Guattari (1992), ao passo que estamos deslocando incessantemente nossas subjetividades, (re)alocando e modificando-as. O circular hoje, para além de deslocamentos, também faz referência aos produtos de consumo e tecnologias que operam no contemporâneo: “A subjetividade entrou no reino de um nomadismo generalizado [...]. Tudo circula: as músicas, os slogans publicitários, os turistas, os chips da informática, as filiais industriais e, ao mesmo tempo, tudo parece petrificar-se, permanecer no lugar, tanto as diferenças se esbatem entre as coisas, entre os homens e os estados das coisas” (GUATTARI, 1992, p. 169).

Tendo em vista que estamos imersos neste grande circuito, também podemos nos anestesiar, levando em conta a quantidade de estímulos presentes na contemporaneidade e as trocas cada vez mais rápidas. Faz-se necessário pensar em educação para além das instituições, em consonância com a realidade, em uma troca potente de subjetividades capaz de questionar a própria educação e o papel

¹⁵ *Como proyecto artístico, la EPD busca presentar un nuevo modelo que combina estrategias de performance y educación, las cuales se implementarán en los debates, talleres y conversaciones. Tanto por su formato híbrido por la naturaleza de esta empresa, se busca romper con los formatos predecibles de discusión propios del ámbito académico y del mundo del arte.*

das escolas de arte, por vezes concebidas como dispositivos institucionais que perpetuam dimensões e regras de ensino e aprendizagem.

As escolas criadas por artistas, justamente pensando outras formas de ensinar e aprender, longe das amarras institucionais, atuando na contribuição de uma mudança de paradigma, focada na reflexão acerca do mundo em que se vive:

[...] para (re)pensarmos não apenas as noções de ensino/aprendizagem da arte, senão principalmente o lugar que a prática artística como praxis do artista vem ocupando na organização política, econômica e social da educação. Arte não se ensina, é possível. Mas uma escola (de arte/artistas) pode ensinar a pensar criticamente e isso é um belo primeiro passo para a arte (GONÇALVES, 2019, p. 171).

Por intermédio da poética artística, é possível suscitar questionamentos para além do próprio campo da arte, indo ao encontro da educação, bem como a relação tão íntima e potente entre arte e educação. Também se faz como mote possível o pensar crítico acerca do cotidiano, promovendo trocas e novos espaços de subjetividade. Salientando novas experiências e se colocando como meios de reflexão, os trabalhos de diversos artistas latino-americanos trazem questões acerca do próprio papel institucional, como é o caso de Luis Camnitzer, que reflete acerca da instituição museal e seu papel educativo na sociedade, como também a proposta de Pablo Helguera, criando uma escola de arte itinerante e autoinstitucional, objetivando trocas e vivências reais entre as populações e *pueblos* de diferentes territórios e países das Américas.

CAPÍTULO II - Experiências extensionistas em prol de um urbano sensível

Em nossa contemporaneidade, sabemos da efervescência da vida cotidiana com compromissos e atividades se sobressaindo em um trânsito maior, em que muitos de nós desenvolvem um grande número de atividades, em períodos de tempo cada vez mais curtos. Com base nos anos de 2020-2021, tendo em vista os reflexos e consequências do isolamento social necessário frente à pandemia de Covid-19, muitas realidades foram alteradas e transferidas para dentro de casa.

Para aqueles que tiveram o privilégio de trabalhar remotamente, tendo em vista a realidade do país com o desemprego acentuado e as desigualdades sociais, a casa se tornou o espaço de moradia, trabalho e lazer. Além disso, devemos levar em conta que tal realidade favoreceu as multitarefas ou o chamado *multitasking*, uma função vinculada aos *smartphones* e computadores. Ao passo que estamos nos alimentando e cuidando de nossas casas, podemos assistir a uma aula, ler um texto, realizar alguma atividade, tudo ao mesmo tempo. Será que estamos conseguindo perceber e sentir o mundo ao nosso redor? “Vivemos a (an)estesia no cotidiano? Somos afetados, tocados, atingidos pelo mundo que habita em nós, pelo mundo que habitamos?” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 127).

Partindo destes questionamentos, quando estamos em um estado anestésico, não conseguimos propriamente habitar, não somente nossa casa e nossa cidade, mas o próprio mundo e nossa própria subjetividade (PALLASMAA, 2017). Compreende-se que o sentido de habitar existe para além dos limites físicos:

Habitar é, ao mesmo tempo, um evento e uma qualidade mental e experimental e um cenário funcional, material e técnico. A noção de lar se estende muito além de sua essência e seus limites físicos. Além dos aspectos práticos de residir, o ato de habitar é também um ato simbólico que, imperceptivelmente, organiza todo o mundo do habitante. Não apenas nossos corpos e necessidades físicas, mas também nossas mentes, memórias, sonhos e desejos devem ser acomodados e habitados. habitar é parte de nosso próprio ser, de nossa identidade (PALLASMAA, 2017, p. 8).

Como nos mostra o autor, habitar perpassa os limites físicos e sensoriais, indo ao encontro com nossa própria subjetividade, integrando nossas memórias, sonhos e desejos. Sabe-se que em alguns casos não nos deixamos levar pelas inúmeras experiências sensoriais oferecidas nos espaços, pois não conseguimos desenvolver vínculos duradouros. Com isso, afastamo-nos de um cotidiano sensível

e da possibilidade de um urbano percebido e sentido, sendo nossa atuação urbana muitas vezes automatizada e irreflexiva:

Se pensarmos na pedagogia estética artística, é vital deixar que o corpo trançe uma rede complexa de relações sensíveis e perceptivas sobre o que olha, escuta, toca, vivenciando sensibilidades gestadas na sensação, elaborando pacientemente um saber sensível (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 127).

Tem-se que a arte e a educação são capazes de trançar uma rede complexa de relações sensíveis e perceptíveis no cotidiano. Devemos levar em conta aqui o lugar geográfico do qual estamos falando, situado *no sul do sul* do Brasil. O Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, um local próprio para o ensino da arte e educação, bem como da formação de professores de arte, artistas, músicos, atores, bailarinos, entre outros, está localizado na zona portuária da cidade de Pelotas - RS (Figura 5). Essa unidade possui uma história que começou na primeira metade do século XX, sendo sua trajetória iniciada no ano de 1949, antes de ser federalizada e incorporada à UFPel:

A história do Centro de Artes passou por várias transformações e denominações – Escola de Belas Artes Carmen Trápaga Simões (1949), Instituto de Artes (1971), Instituto de Letras e Artes (1973), e Instituto de Artes e Design, de 2005 a 2010 – e pouco do cotidiano dessa memória está registrada em textos com o enfoque da historiografia (SILVA, 2016, p.145).

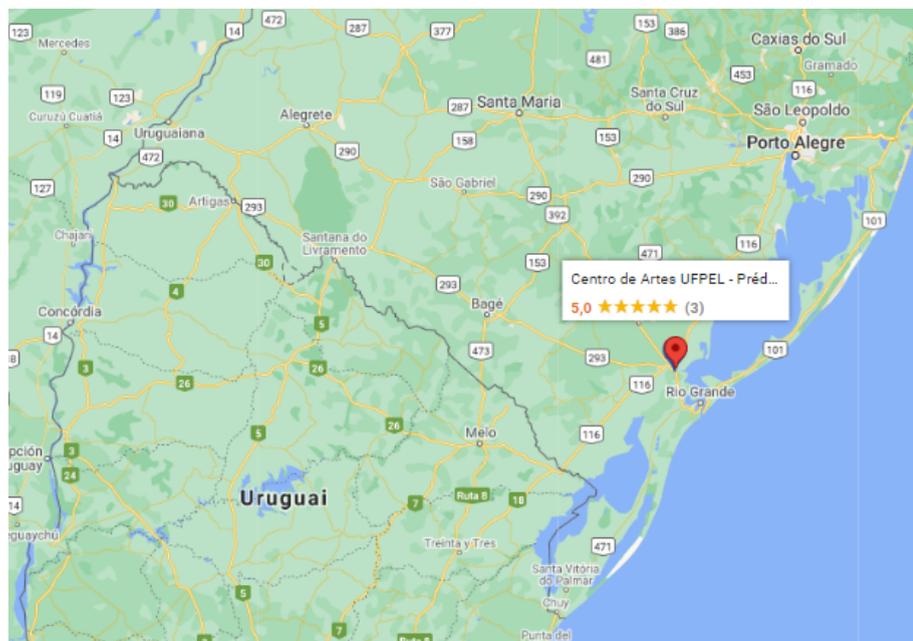


Figura 5: Localização do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas no mapa geográfico, ao sul do Rio Grande do Sul, Brasil. 2021. Fonte: Google Maps.

Como mostra Silva (2016), parte da memória dessa instituição já está registrada em textos focados na historiografia. A instituição foi estudada por diferentes pesquisadoras, incluindo Silva (2016) e Bohns (2015). Magalhães (2012) em sua tese de doutorado versa sobre o papel da instituição na história da arte em Pelotas, antes de sua federalização em 1972, enquanto ainda se chamava Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA).

Pelas análises realizadas durante a escrita de minha monografia de especialização, desde a década de 1970, as ações de extensão eram bastante difundidas pelo Instituto de Letras e Artes da UFPel, tendo em mente que este momento histórico era de imensa repressão e censura em todo o país. Além da repressão em inúmeros âmbitos da cultura, implementou-se junto com o governo militar, o ensino tecnicista, tendo como exemplo a própria LDB de 1971, considerando a educação artística como uma atividade dentro do currículo escolar e não uma disciplina com conteúdos a serem trabalhados.

A importância de se conceber a arte para além de uma atividade complementar dentro do currículo escolar, já era pensada pelos arte/educadores locais do período. Meira (2016), refletindo sobre o contexto histórico da arte/educação no Rio Grande do Sul, expõe que a atuação do período exigia uma atitude política, nem sempre consciente, mas necessária para modificar a situação vigente:

Que atitude política era essa? A de tornar a arte uma experiência importante para o fato pedagógico. Algo que era visto como complemento didático, ilustração, representação e até mesmo elemento de sedução para despertar o interesse dos alunos, na escola. O fator criativo precisava ser endossado pela ciência e pelo saber pedagógico do sistema educacional que havia em décadas passadas, no Rio Grande do Sul (MEIRA, 2016, p. 20).

Nesse contexto, os projetos de extensão que versavam sobre o fator criativo, fazendo com que figurasse como protagonista do conhecimento científico e coletivo, atuavam na proposição de novas relações entre cidade, universidade e comunidade, construindo conhecimentos pertinentes à arte/educação desenvolvida em todo o país. Ponderamos aqui que o “conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (BARBOSA, 2014, p. 33).

2.1 O Dia da Criatividade

O contexto pandêmico em decorrência da Covid-19, que permeou inúmeros âmbitos individuais e coletivos de nossa vida, e ainda se faz presente enquanto esta dissertação é escrita, fez com que fosse preciso olhar para o passado buscando ações que reverberam em prol de um mundo mais democrático, liberto e sensível. Tal movimento de retomada buscava em épocas passadas perspectivar mudanças para novas formas de se projetar e atuar no futuro. Priorizando o sul como ponto de partida, coloquei-me no papel de um verdadeiro catador da cultura visual do sul, como abordado por Hernández (2007). Assim, meu foco prioritário reside em ações, estudos e reverberações ocorridas longe das grandes metrópoles do país.

Instigado pela importância das ações extensionistas, em diálogo com o espaço urbano e desenvolvidas em épocas passadas, comecei a pesquisar e coletar pequenos fragmentos de ações desenvolvidas fora dos espaços formais fechados, como escolas e museus, tendo em vista a importância de tais ações para uma integração entre arte, educação e cidade, atuando diretamente no tecido social. Aqui, faz-se necessário definir o papel de catador da cultura visual:

Os catadores atuais não somente recolhem amostras e fragmentos da cultura visual de todos os lugares e contextos para colecioná-los e “lê-los”, como para criar narrativas paralelas, complementares e alternativas, para transformar os fragmentos em novos relatos mediante estratégias de apropriação, paródia e citação. Relatos que lhes permitem reinventar e transformar-se, distanciados de dualismos, subordinações e limites (2007, p. 20).

Procurando no passado ações que se distanciaram dos moldes hegemônicos, em 2021, pude ter contato com a atividade extensionista com viés poético-educativo *Dia da Criatividade* (Figura 6). Tal ação era desenvolvida por discentes e docentes do então Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal de Pelotas. Essa ação em extensão teve sua primeira edição ocorrida em 1979 e inúmeras edições na década de 1980, perdurando até os anos 1990.



Figura 6: Dia da Criatividade. 20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcelos, Centro de Pelotas. Fotografia. 1986.

A proposta teve sua primeira edição ocorrida em 8 de novembro de 1979. Uma das docentes responsáveis pela criação e organização do Dia da Criatividade, foi a professora aposentada da instituição Zunilda Kaufmann, que cedeu seus documentos para a retomada da memória da ação e de seus envolvidos (SIRTOLI, 2021). Nos documentos constando os objetivos do evento, ressalta-se a integração no âmbito da arte e da educação com a comunidade escolar cidadina, procurando valorizar as crianças e integrá-las no meio urbano e social por meio da arte.

Os objetivos propostos (Figura 7) estavam alinhados com as ideias de Dewey (2010) acerca da relação entre arte e vida por meio da experiência: “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). Com isso, a experimentação em espaços abertos da cidade possibilita alastrar a experiência para o próprio cotidiano dos envolvidos, trazendo impactos em suas respectivas vidas, mediados pelas experimentações em arte.

DIA DA CRIATIVIDADE

Foi realizado, no dia 28 de maio, com a Coordenação da Prof^a. ZUNILDA MARIA CORREA KAUFMANN, mais um Dia da Criatividade, promoção que vem acontecendo desde 1979, por iniciativa do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas e conta, com o apoio da FUNARTE e a participação do Projeto Rondon.

O local escolhido para a realização do evento foi o Centro Social Urbano do Bairro Cruzeiro, que possui ampla área para recreação, espaço ocupado, naquela tarde, por banda, música, cores, movimento, ação e muita alegria de mais de quinhentos participantes.

O objetivo de valorizar a criança através da expressão livre e criadora, foi plenamente atingido. Utilizando, em diferentes momentos, diferentes materiais, todos tiveram oportunidade de criar, através do desenho, da pintura, da modelagem, do teatro de fantoches, do aproveitamento de sucatas, da expressão cênica e da poesia. Destacaram-se, também, as atividades de recreação e de lazer, desenvolvidas por professores e alunos da Escola Superior de Educação Física, da UNPel.

A preparação e organização das atividades estiveram a cargo dos alunos que cursam, no momento, a disciplina Prática de Educação Artística, do Curso de Licenciatura em Educação Artística. Os universitários tiveram a oportunidade de observar, in loco, que toda a criança pode ser criativa, desde que seja devidamente estimulada e tenha materiais que realmente oportunizem a livre expressão, como pincéis largos, folhas grandes e tinta líquida em abundância.

O Dia da Criatividade, além de servir como fonte de re-
alimentação para o Curso, que objetiva formar arte-educadores, pre-
tende ser um apelo ao sistema de educação atual, enfatizando a

fl.02

importância de não se dar nada "pronto" à criança, mas sim de estimulá-la a pensar, a tomar iniciativa, a criar enfim, sem esperar qualidades artísticas no trabalho, pois o que realmente interessa em arte infantil, o que realmente des-
volve, é o processo de criação, e não o resultado, o produ-
to final.

Se encarada dessa maneira, a educação artística pode-
rá colaborar de forma decisiva para a educação integral da
pessoa oportunizando momentos de auto-realização e sendo
inclusive, um dos meios mais privilegiados de humanização,
na sociedade insensível e destruidora em que vivemos.

Prof^a. Zunilda Maria C. Kaufmann
Coord. do Dia da Criatividade

Figura 7: Documento constando os objetivos do Dia da Criatividade (Folha 01 e folha 02).
Fonte: Acervo pessoal de Zunilda Kauffmann.

O evento ocorria em espaços abertos urbanos, tanto de zonas centrais da cidade quanto em bairros afastados, deslocando o ensino da arte que estava restrito aos espaços fechados (como as escolas e a universidade) para verdadeiros ateliês à céu aberto (Figura 8). As atividades propostas não se restringiam somente às linguagens próprias das artes visuais, mas em uma intersecção entre as especificidades das artes visuais, música, teatro e dança.

O público privilegiado na proposição foi composto por escolares advindos de escolas públicas e privadas, tanto das zonas centrais da cidade de Pelotas quanto de diferentes bairros, mas também compreendia qualquer cidadão que quisesse participar das atividades que estavam sendo propostas. O evento era aberto a todos os cidadãos que quisessem participar, mediados pelos discentes e docentes dos cursos de Artes do Instituto de Letras e Artes da UFPel.



Figura 8: Dia da Criatividade (novembro de 1981) na Praça Cipriano Barcellos no Centro de Pelotas, RS, Brasil. Fotografia. 1981. Fonte: Acervo particular de Zunilda Kauffmann.

O projeto, concebido como uma ação de cunho extensionista poético-educativo, buscava proporcionar para a comunidade da cidade de Pelotas - RS, a experimentação coletiva e a construção de saberes sensíveis em uma época

de repressão no país. O Dia da Criatividade foi pensado como um estímulo para a criação e para a construção de saberes ético-estéticos, ainda sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, criada durante a ditadura militar brasileira (1964-1985): “Nessa Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, o ensino de Arte, cunhado sob a nomenclatura de Educação Artística, passa a fazer parte dos currículos escolares como atividade educativa” (VIEIRA, 2011, p. 67).

Apesar do evento perdurar além dos anos vigentes da ditadura militar brasileira, sua criação e inúmeras edições estavam inseridas dentro do contexto ditatorial. A ditadura militar no Brasil foi iniciada a partir do golpe militar de 1964, perdurando até o ano de 1985. Paralelo ao momento repressivo, um contexto contracultural pairou em diferentes manifestações ao longo do país, trazendo uma vasta e diversificada gama de produções artísticas, principalmente nas épocas de mais forte repressão nos idos do final da década de 1960 e primeira metade de 1970.

No contexto histórico das proposições contraculturais, a experimentação era compreendida como uma reação dos artistas e educadores frente à realidade vigente, tendo uma importância significativa em propostas desenvolvidas ao longo do vasto território brasileiro, ocasionando uma gama de atividades que propunham a participação como prática fundamental:

Formas e imagens específicas de exercício do inconformismo ético-estético - inerente à atitude básica de recusa e negação dos valores sociais e modo de vida imperantes, foi materializado em uma ampla gama de ações, da militância revolucionária, às vezes violenta, à estetização da revolta. Em todo esse percurso, uma ideia, uma atitude, também conceito e operação, ativou as práticas culturais: a participação (FAVARETTO, 2019, p. 90).

Nestas propostas, o espectador começou a ter uma postura mais ativa, concebido muitas vezes como um verdadeiro cocriador do trabalho artístico. Ter a participação do público era fundamental para as proposições do período. Tal cenário deu impulso para que artistas e professores vislumbrassem e atuassem em prol de uma educação em consonância com as propostas poéticas do período, modificando as relações pré-estabelecidas e tradicionalmente enraizadas (SIRTOLI, 2021).

O ensino artístico, segundo os parâmetros ditatoriais do regime militar, tinha como foco prioritário no ensino de artes difundido nas escolas o ‘fazer técnico’, privilegiando o estudo técnico das formas geométricas. Graças aos inúmeros

esforços expostos por Ana Mae Barbosa (2014), a educação em artes começou a ser vista como uma potência social, para além do tecnicismo, possibilitando uma abertura ao pensamento crítico e ao sensível, concebendo o desenvolvimento artístico como fundamental para a cultura de um país e também na formação de uma sociedade íntegra.

Sabemos que, desde o século XX, o papel da educação como ensino passa a ser “minimizado para dar lugar às ideias socioconstrutivistas que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição” (BARBOSA, 2009, p. 13). Nesse sentido, durante as últimas décadas do século XX, levando em conta a realidade brasileira, inúmeros(as) professores de arte encontraram subterfúgios para realizar a mediação entre o mundo e o aluno por meio da arte.

Apesar dos esforços dos professores de arte e artistas, a fim de vislumbrar a arte como potência social capaz de atuar diretamente na vida em sociedade, o ensino tecnicista difundido na ditadura militar ainda ‘assombra’ a educação brasileira, tendo ecos contemporâneos. Fernando Hernández (2007) aborda as normas que circundam o ensino no Brasil, principalmente no que se tange ao campo da arte e da educação. Para o autor, muitas práticas de ensino ainda podem ter como base fundamentos herdados do ensino tecnicista, e sugere como saída possível a quebra da homogeneização: “Na escola, todos devem fazer os mesmos exercícios, repetir a resposta única pensada pelos autores do livro-texto e de seu profeta, o professor. Todos olham para o mesmo horizonte: entrar no sistema produtivo ou chegar à universidade” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 14).

As proposições ocorridas em Pelotas, em prol de experiências sociais urbanas, aproximam-se de outras proposições do período, como é o caso dos ‘*Domingos da Criação*’ (1971), planejados e organizados pelo crítico e curador brasileiro Frederico Moraes na cidade do Rio de Janeiro, tendo como cenário os jardins do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio).

Os Domingos, como eram conhecidos, foram proposições poético-educativas experimentais em arte e educação, realizados durante os meses de janeiro a agosto do ano de 1971. Tinham como objetivo estimular a experimentação coletiva e o contato com a arte por meio de diferentes materialidades em locais abertos, longe dos espaços fechados das instituições.

Ao todo, foram seis 'acontecimentos domingos' intitulados: *Um domingo de papel* (24 de janeiro de 1971) (Figura 9), *O domingo por um fio* (7 de março de 1971), *O tecido do domingo* (28 de março de 1971), *Domingo terra a terra* (25 de abril de 1971), *O som do domingo* (30 de maio de 1971) e *O corpo a corpo do domingo* (29 de agosto de 1971). Cada um dos eventos propunha a experimentação a intermédio de uma materialidade específica, sem limites e amarras impostos, o que estava sendo colocado em pauta era a própria criação coletiva. O conjunto dos eventos, que foi concebido quase como um projeto educativo, acabou problematizando o conceito do próprio domingo, concebido socialmente como o dia do lazer na estrutura da sociedade durante a época da ditadura militar (COSTA, 2019).



Figura 9: Um domingo de papel, 1971. Fotografia: Autor não identificado. Acervo MAM Rio.
Disponível em: <https://mam.rio/historia/50-anos-dos-domingos-da-criacao/>

Frederico Morais concebe que a criatividade é algo inerente ao ser humano, independentemente de suas origens étnicas ou de suas condições sociais, econômicas e culturais. Só não exercem a potência criadora aqueles que são impedidos por meio de alguma espécie de pressão, seja ela imposta pela família, pelo governo, pela situação econômica, entre outros (MORAIS, 2017).

Buscava-se um distanciamento dos espaços fechados e institucionalizados, como também do sistema de consumo de obras de arte, que muitas vezes acaba sacralizando a arte como algo descolado da vida cotidiana. É necessário levar em conta que, neste período, existiram inúmeros esforços, muitos não sendo colocados em prática, que buscavam "a criação de espaços dialógicos e situações de convívio que atravessam práticas artísticas, instituições e práticas curatoriais. Experiências que, frequentemente, se projetam ao futuro, desejando a constituição de novas formas de sociabilidade" (COSTA, 2019, p. 16).

Alinhando os *Domingos da Criação* com o *Dia da Criatividade*, percebe-se uma consonância entre as proposições desenvolvidas ao sul do Brasil e as propostas contraculturais realizadas em grandes centros culturais, mostrando um cruzamento de questões acerca de experimentação coletiva nos espaços urbanos, atuando em prol de novos espaços de sociabilização por meio do sensível.

Ressaltar tal consonância mostra a importância das ações desenvolvidas ao sul do Brasil, muitas vezes não visibilizadas em estudos e pesquisas dentro da academia por conta de seu contexto interiorano, afastado das grandes metrópoles do país. Experiências que ocorreram longe dos grandes centros urbanos, a partir da pesquisa e da retomada de suas memórias, propõem uma mudança de eixo: **em vez de buscar o centro, nos voltamos ao interior que, por sua vez, vira um novo centro.**

Aproximando-se das reflexões propostas por Ramil, que propõe a subversão da lógica central, na consideração de que algumas regiões brasileiras, incluindo o sul, sente-se "marginalizadas em face da hegemonia do centro do país em muitos aspectos da vida nacional" (RAMIL, 2004, p. 28). Distante dos limites e das dualidades, as experiências em espaços abertos urbanos são capazes de criar novos territórios que reverberam para além, pois tais reflexões se aproximam do conceito de rizoma, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) na obra escrita a quatro mãos, *Mille Plateaux*¹⁶.

Os autores se apropriam de um termo da botânica, concebendo que o rizoma não é feito de pedaços isolados, "mas de dimensões, ou antes de direções movediças" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). Esse verdadeiro fluxo de liberdade, articulando ações no espaço/tempo, também foi apropriado com viés

¹⁶ Mil platôs.

artístico educacional pelas professoras/pesquisadoras brasileiras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque:

Na escola está vigente, por exemplo, nos planos de ensino por meio da listagem prevista e quantificada de conteúdos compartimentados no tempo bimestral, semestral e anual, gerando o fechamento de conteúdos de si mesmos pensar os campos de saberes como fazendo rizoma, por sua vez, abre para um modo aberto de ligação de um conteúdo qualquer a outro conteúdo qualquer, num sistema acêntrico, não hierárquico (2012, p. 124).

Visibilizar a atuação por meio das memórias docentes desenvolvidas ao sul do Brasil, mostra a importância de tais ações para o campo da arte e a educação em prol de experiências formadoras no contexto urbano. Isso, na consideração de que a arte como mediadora entre sujeito e mundo é capaz de descortinar e abrir possibilidade para as inúmeras e possíveis leituras que fazemos do/no próprio mundo. Concebendo que “toda a experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122).

Deslocar as experiências em arte e educação de dentro das instituições fechadas, possibilita trazer o processo participativo, ativo e dinâmico, como foco prioritário das proposições. Esse movimento, por sua vez, não tencionava a criação de um produto artístico fechado, ensimesmado, mas privilegiava as experiências possíveis, colocando a experimentação como ferramenta de construção de vivências singulares e coletivas. Como arte e vida estão fundidas, tais proposições modificam a vida, que se escreve e também a memória diante do discurso crítico que se compõe por meio de uma vivência ativa do cotidiano sensível.

Tendo em vista o contexto repressivo, partindo de um poder autoritário ditatorial, inúmeros educadores e artistas encontraram formas de manifestação contrárias. A arte e a cultura, mesmo longe dos grandes centros urbanos, atuaram no papel de ferramentas sociais e políticas na sociedade. Na criação das experiências e manifestações coletivas, surge uma fuga para modificar a realidade repressiva, possibilitando o reencontro com a resistência tão próprio do campo da arte e da educação, como espaço de ação e movimento.

As partilhas propostas em arte e educação convidam a conhecer melhor o mundo que habitamos, bem como refletir e (re)alocar a nossa própria vivência nesse mundo. O mesmo acontece quando somos convidados pela arte a experimentar as inúmeras experiências possíveis no espaço urbano, ou seja, ficamos abertos a

reordenar nossas concepções prévias, construir, desconstruir, refletir, experimentar. Em síntese: conhecer a cidade, o mundo e a nós mesmos, mediados pela arte.

2.2 - A extensão no Centro de Artes da UFPel: A atuação de dois docentes

Com base nas consequências do sistema hierárquico hegemônico imposto durante séculos para o molde educacional, diferentes ações e sujeitos atuaram em prol da arte e da educação no sul do Brasil, promovendo um contato maior entre comunidade, universidade e cidade. A extensão, como atividade que propõe práticas e reflexões para além do ensino desenvolvido dentro das “quatro paredes” universitárias, em grande parte das vezes acontecendo em espaços abertos, em diálogo com a própria cidade e a comunidade.

A extensão, na referida unidade da Universidade Federal de Pelotas, tem uma trajetória que data desde sua fundação, com ênfase na consolidação ocorrida no final da década de 1970, em que, por esforço de discentes, docentes, funcionários e profissionais envolvidos, criaram o Núcleo de Extensão e Divulgação, nome primeiro da atual Câmara de Extensão do Centro de Artes.

Em 1978, foi criado o Núcleo de Extensão e Divulgação (NED) pela então Diretora Prof^a Myriam de Souza Anselmo. Em 1979, com o surgimento do Curso de Letras, vinculado ao Instituto de Artes, a unidade passou a chamar-se Instituto de Letras e Artes (ILA). A partir de 1990, a servidora Ana Beatriz Brum Argoud assumiu a coordenação do Núcleo de Extensão, sucedendo os Professores Coordenadores João Manuel Cunha, Lygia Fonseca Blank e Zunilda Correa Kaufmann. Já em 2005, com o desligamento do Curso de Letras do Instituto e com a criação do Curso de Design, o ILA passou a chamar-se Instituto de Artes e Design (IAD). Em 2010, o IAD passou a ser chamado de Centro de Artes (SITE DA CÂMARA DE EXTENSÃO CA UFPel, 2013, p.1).

Refletindo sobre as metodologias de professores de arte e sua relação com o espaço da cidade, na busca por proposições que aproximem os cidadãos para as vivências possibilitadas em uma cidade tátil (PALLASMAA, 2017), por intermédio de minha orientadora tive contato com as memórias e a atuação desenvolvida por dois docentes de relevância para a unidade acadêmica Centro de Artes da UFPel. Como estudo de caso, tem-se tanto o docente aposentado do Centro de Artes da UFPel, José Luiz de Pellegrin, quanto a professora Nádia da Cruz Senna.

Concebendo a cidade como espaço de vínculos e difusão de experiências *estésicas*, por meio da arte o professor José Luiz de Pellegrin (2019) disserta em seu Memorial Descritivo acerca da obtenção da categoria de professor titular na instituição, sobre suas percepções *estésicas* a respeito da cidade de Pelotas ao chegar para cursar a graduação, no final da década de 1970:

Minha formação acadêmica na graduação se dá de 1976 a 1981. Nesse período me formei nos Cursos de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística, em 1979, Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas e Graduação em Pintura, em 1981 [...] Pelotas estava num momento de efervescência cultural. Vivíamos um período político difícil no país, mas o incentivo à cultura, por órgãos governamentais, propiciava realizações importantes como o Festival de Teatro, mostras de artes visuais que circulavam por todo o país e que se somavam aos Salões de Arte locais, muitas salas de cinema, além das atividades do Conservatório de Música, por onde passavam grandes intérpretes (PELLEGRIN, 2019, p. 10).

Isso denota que, por meio da arte e suas diferentes linguagens (o teatro, a música, as artes visuais, o cinema), nas palavras de Pellegrin, seria possível vivenciar um cotidiano sensível que amplificava a experiência na cidade: “a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos *estésicos* e *estéticos*, vai se afigurando fundamental [...] para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 177).

As memórias destes dois professores-artistas estudados aqui, por conta de sua extensa atuação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como contribuição parte de suas próprias formações se darem na mesma instituição, estiveram envolvidas em diferentes períodos. Por intermédio do estudo das jornadas de formação e docência destes sujeitos, podemos perceber os reflexos das mudanças e reformas educacionais para o ensino da arte no país, bem como “que as mudanças nacionais em termos de reformas educacionais e curriculares têm uma relação direta com o modo como os cursos vão se desenhando ao longo da história” (SILVA, 2016, p.153).

Considera-se a trajetória destes docentes e seus percursos de autoformação, desde alunos até o ingresso no serviço público, compartilhando em suas memórias detalhes de suas trajetórias pessoais e profissionais, de formação e atuação. Levamos em conta o percurso de autoformação proposto por Josso (2007), compreendendo que a vida profissional e funcional estão imbricadas com a formação humana, uma vez que uma não acontece desvinculada da outra:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p. 414).

Ponderamos que as memórias e o percurso docente são formados por heranças, rupturas, projetos de vida de outros sujeitos que vieram antes ou paralelamente. Nas entrevistas cedidas por ambos os professores, uma gama de profissionais e sujeitos acabam sendo considerados e abordados, aproximando-nos do pensamento de Josso (2007), mostrando que a formação profissional e humana é construída de forma coletiva e ao mesmo tempo compartilhada.

Me lembro que nós (alunos e professores dos cursos de Artes) tínhamos uma extensão muito articulada, nunca trabalhávamos sozinhos. Inclusive os técnicos da universidade nos acompanham nas ações extensionistas. A Judite ia, o Fábio ia, o Paulão ia, a Cleunice, a Eunice, enfim, as próprias técnicas de extensão tinham seus projetos de extensão (SENNÁ, 2021, p.1)¹⁷

A própria atuação profissional não se dava de forma isolada, mas sim de modo colaborativo. A professora Nádia Senna, quando questionada sobre sua atuação e formação por intermédio da extensão, disserta sobre o papel colaborativo das ações desenvolvidas no ambiente universitário, de suma importância não somente para as ações desenvolvidas no ensino, mas também no que tange à extensão:

Tenho aqui que dizer que um dos meus projetos de extensão mais 'vitoriosos', mais 'celebrados', partiu de uma provocação do professor Pellegrin, que era o projeto de exposição dos trabalhos da disciplina de Desenho da Figura Humana, ministrada por mim. O Pellegrin foi parceiro em diversas edições nas montagens das exposições. O Beto Santos, professor e nosso colega, também participava dando temas para as exposições e para os trabalhos que seriam desenvolvidos, trazendo pautas e fazendo palestras nas aberturas das exposições. Era o trabalho final da disciplina que demandava uma carga intensa de trabalho, era quase como fazer uma outra disciplina. A exposição final se desdobrava não só como

¹⁷ SENNA, Nádia da Cruz. Depoimento concedido em 10 de setembro de 2021. Entrevistador: Guilherme Susin Sirtoli. Pelotas: 2021. 121 min. A transcrição e digitalização da entrevista ocorreu na primeira semana de outubro de 2021.

uma atividade de extensão e de formação, mas também tinha as mediações que eram feitas com os alunos das escolas da cidade que chegavam ¹⁸

Partindo dos relatos da professora, é possível vislumbrar na prática como a articulação entre ensino e extensão acontecia, mediada por diferentes sujeitos e construída de forma colaborativa, reverberando para além do espaço acadêmico. Os trabalhos desenvolvidos na disciplina de Desenho da Figura Humana, ministrada por Nádia, eram organizados e expostos em uma exposição dos discentes, direcionada por eles para a comunidade escolar da cidade.

Esse projeto continuou em vigência, sendo desenvolvido em diferentes semestres nos quais a disciplina era oferecida, possibilitando integrar ensino e extensão. No Catálogo de Extensão do Centro de Artes (2016), a Mostra Didática (Figura 10) ocorreu tendo como tema “a produção desenvolvida junto ao ateliê tendo como tema *“selfie portrait”* em consonância ao fenômeno de autorretratos disponibilizados nas redes sociais” (CATÁLOGO DE EXTENSÃO DO CENTRO DE ARTES, 2016, p.21).



Figura 10: Mostra Didática da disciplina de Desenho da Figura Humana, ministrada pela profa. Nádia da Cruz Senna. 2015. Fonte: Catálogo de Extensão do Centro de Artes.

¹⁸ Idem nota 17.

Então, aquilo continuava, as aulas haviam terminado no semestre passado e a exposição só aconteceria no próximo semestre, fazendo com que as turmas continuassem o trabalho iniciado. Eu me lembro quando começamos, o quanto essa proposição era seguida pelos próprios alunos quando iam estagiar dentro das escolas. Os alunos da graduação trabalhavam então os temas desenvolvidos na disciplina da graduação e nas práticas de extensão com a exposição, trabalhando temas como autorretrato, desenho da figura humana, entre outros. O projeto de extensão, ao meu ver, era de circuito ininterrupto. Quando víamos, ele acabava reverberando na prática dos alunos dentro das escolas e também em suas pesquisas, nos trabalhos de conclusão de curso (SENNA, 2021, p.2)¹⁹.

As ações integrando ensino e extensão reverberavam nas pesquisas que eram desenvolvidas pelos próprios alunos em seus trabalhos monográficos e convergiam com o planejamento das aulas que abordavam em seus estágios docentes obrigatórios no ensino básico, dos discentes que cursavam Licenciatura em Artes Visuais.

Esse circuito ininterrupto, como expõe a professora Nádia, estava de acordo com o Plano Pedagógico Institucional da Universidade (UFPel, 2003), na consideração de um itinerário de autoformação dos futuros docentes em Artes Visuais, visto que “estas experiências repercutem em seus processos de construção de uma identidade como docentes” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 37).

Por isso, vivenciar, perceber e refletir sobre as experiências propostas dentro do ambiente acadêmico, repercute nas práticas e modifica o próprio mundo dos envolvidos, no caso dos discentes que participaram da atividade e também do público escolar mediado nas mostras didáticas. Aqui, estamos considerando que as experiências em arte/educação afetam e podem modificar a realidade e a própria vida, visto que elas não estão separadas (DEWEY, 2010).

Isso corrobora com a ideia de que a formação e a atuação docentes são constituídas processualmente, concebendo a construção da identidade docente como uma experiência vivencial (HERNÁNDEZ, 2005). Além disso, é impensável não considerar a instituição e todos os outros sujeitos envolvidos, bem como as diferentes mudanças ocorridas na própria educação, reverberando na forma como os professores atuam e se mobilizam, impactando não somente em suas vidas profissionais, mas também se ampliando para o âmbito pessoal:

¹⁹ Idem nota 17.

A concepção experiencial da formação de si em todas as suas facetas, dimensões, registros [...] completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo (JOSSO, 2007, p. 417).

Estudar a formação da identidade docente, concebendo-a imbricada por inúmeros atravessamentos pessoais e profissionais, dá sentido e embasamento para o trabalho do docente e de inúmeros outros envolvidos em seu cotidiano, ampliando em detalhes as vivências e mudanças dos processos educativos estudados, tendo em mente que “nossos processos de subjetivação e de *professoralização* representam uma via bastante importante para assumir a formação e a autoformação como processos infindáveis” (PEREIRA, 2010, p.4). Além disso, as próprias práticas docentes, como também o autopercurso, necessitam de “uma atividade constante de reflexão crítica como base da ressignificação do próprio processo de formação” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 24).

Alinhado com tais questões, o professor e pesquisador Marcos Pereira (2010) discorre sobre a formação de professores para além das competências, habilidades, conhecimentos/saberes. Nesse sentido, não são vistas somente as habilidades e os conhecimentos para a formação profissional, mas sim o percurso da *professoralidade*, de forma processual: “necessidade de pensar a formação de professores orientada pela problematização e pela crítica: evitando recair na discussão de modelos ou modos de ser professor, propus inquirir como nos tornamos professores” (PEREIRA, 2010, p. 2).

Isso faz com que se leve em conta a dimensão humana das instituições, sendo elas fundadas e construídas por seres humanos em contínuo processo de formação. O professor José Luiz de Pellegrin, em entrevista concedida no dia 23 de setembro de 2021 afirma que sua história de vida e de trabalho se confunde com a história do próprio Centro de Artes (PELLEGRIN, 2021)²⁰. Em seu memorial, o professor discorre sobre as mudanças e a necessidade de ampliar o espaço de produção e exposição de arte vinculada à instituição, o que acabou corroborando com a migração de prédio do atual Centro de Artes:

²⁰ PELLEGRIN, José Luiz de. Depoimento concedido em 23 de setembro de 2021. Entrevistador: Guilherme Susin Sirtoli. Pelotas: 2021. 96min. A transcrição e digitalização da entrevista na primeira semana de outubro de 2021.

A intensidade da produção, como decorrência, determinou a necessidade de mudança de espaço. Solicitamos à direção do ILA o uso do espaço da antiga cooperativa de lã, onde hoje está situado o Centro de Artes, rua Alberto Rosa, 62. O espaço tinha sido adquirido pela UFPEL e estava ainda nas condições da função anterior. Mesmo sem o apoio de funcionários, as disciplinas de pintura ocuparam uma sala menor do térreo e o andar superior foi ocupado pela área de fotografia. O uso deste espaço foi determinante para a mudança de postura na produção de cada aluno (PELLEGRIN, 2019, p. 31).

Como nos mostra Josso (2007), as práticas profissionais e a atuação vivencial se fundem na medida em que uma influencia a outra, trazendo uma ênfase humana para as instituições profissionais. Além da ênfase no ensino e nas mudanças estabelecidas entre as instituições, as práticas extensionistas acompanham a trajetória deste docente antes do ingresso na graduação em Artes:

Minha experiência profissional como extensionista rural, anterior à graduação, foi um fator determinante para minha identificação imediata com a área na universidade e, de modo especial, no ILA, hoje Centro de Artes, cuja vocação pode ser identificada pela criação pioneira do seu Núcleo de Extensão e Divulgação/NED, transformado na estrutura administrativa atual em Câmara de Extensão (PELLEGRIN, 2019, p. 7).

O ILA, como expõe o professor Pellegrin, era permeado pelas práticas extensionistas, reverberando na criação do NED, Núcleo de Extensão e Divulgação da referida unidade e o primeiro da instituição. O referido núcleo, objetivando as práticas extensionistas, foi criado em colaboração com diferentes sujeitos, entre eles a professora aposentada Myrian de Souza Anselmo, sendo ela citada por ambos os professores durante as entrevistas, tida como uma profissional de relevância para se pensar a história da extensão na instituição:

Eu comecei na extensão como aluna, da professora Myrian de Souza Anselmo. A casa (Centro de Artes) já tinha uma relevância na extensão. A professora Mirian trabalhava muito com projetos extensionistas e como aluna dela pude ter noção acerca do valor da extensão para o ensino. Enquanto as outras unidades acadêmicas faziam muita distinção entre ensino, pesquisa e extensão, para o ILA todos eram importantes. Eu sempre me lembro de uma extensão muito articulada (SENN, 2021, p.1)²¹

A professora Nádia Senna ressalta a união entre os três eixos universitários (ensino, pesquisa e extensão), mostrando que nos projetos com os quais teve contato como discente do curso de artes, não existia distinção entre os três eixos.

²¹ Idem nota 17.

Essas colocações também reverberam em um artigo escrito em coautoria pela professora:

A ação extensionista do Centro de Artes, de modo geral, é concebida como um processo dialético circular, e não linear, em que todos os elementos (ensino, pesquisa e extensão) se articulam em um circuito ininterrupto, um vai influenciando o outro e apontando novos aspectos (SILVA; SENNA, 2017, p.8).

A extensão desenvolvida no Centro de Artes, atualmente e em seus primórdios ainda como ILA, não acontecia de modo linear e cronológico, mas em um processo circular que privilegiava todos os eixos na educação superior. Isso, historicamente, pode ser pensado como um reflexo dos movimentos sociais e estudantis das décadas de 1950 e 1960 no país que, por sua vez, foram abalados pelo golpe militar em 1964, culminando na ditadura militar brasileira. As ações extensionistas do período eram fortemente influenciadas pelo molde freiriano, sendo pensadas como prática necessária para viabilizar a educação de jovens e adultos (DINIZ; SOUSA; SOUZA, 2021).

Essa atitude, de certa forma, reverberou nas décadas que se seguiram no país: “Em 1980, a extensão passa a ser objeto de estudos, destacando-se em debates que anunciavam sua participação como prática necessária à formação discente e docente, prezando sempre pela indissociabilidade com a pesquisa e o ensino” (DINIZ; SOUSA; SOUZA, 2021, p. 142). Ou seja, a relação entre os três eixos da universidade, concebidos de forma circular, mostra que o Centro de Artes, hoje, e o Instituto de Letras e Artes, anteriormente, estavam de acordo com o que havia sido pensado acerca da extensão no resto da realidade brasileira.

A extensão, segundo as memórias da professora Nádia Senna, não era desenvolvida pela universidade para ser simplesmente ‘aplicada’ com a comunidade, mas era construída em conjunto, tendo em vista as demandas da própria comunidade dos arredores da universidade, bem como as demandas que chegavam de cidadãos de outras partes da cidade:

A nossa casa (ILA) teve o primeiro Núcleo de Extensão da UFPel, antes de qualquer outra unidade. Esse foi o NED, Núcleo de Extensão e Divulgação, que era tocado pela Bia, muito bem tocado por sinal. O NED era a porta de recepção da comunidade dentro da UFPel, dizia a Bia. E era mesmo! Era pelo NED que tínhamos as demandas da comunidade. A extensão não era proposta por nós, era construída em conjunto a partir de uma demanda que chegava da própria comunidade, ouvindo diferentes partes da cidade. Já

era um processo comunitário, que na época tinha muitas demandas e continua tendo (SENNÁ, 2021, p.1)²²

As propostas extensionistas desenvolvidas pelo Núcleo de Extensão e Divulgação do então Instituto de Letras e Artes e encabeçada por docentes, funcionários e discentes envolvidos, eram pensadas para atuar diretamente no cotidiano da urbe. Com isso, as experiências em arte e educação desenvolvidas se distanciam de experiências descartáveis, sem sentido, como o senso comum muitas vezes concebe: “A arte, nesse sentido, não como algo descartável ou fortuito, mas experiência constante por ser constitutiva do aprendizado humano” (MEIRA, 2016, p. 25).

A extensão, como um eixo fundamental para a prática dentro da universidade, acaba complementando as ações de ensino e pesquisa. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, é ressaltada nos Projetos Pedagógicos Institucionais das universidades, no caso da UFPel, em diferentes partes do referido documento, sendo compreendida como fundamental para o bom funcionamento da instituição e assegurando o ensino de qualidade, com base na realidade na qual a universidade, a cidade e o país estão situados.

O projeto pedagógico institucional (PPI/UFPel) em vigência foi escrito em 1991, atualizado em 2003, e salienta a necessidade de uma articulação entre os três eixos em todas as unidades acadêmicas que, “com finalidades específicas de promover, em suas especialidades, o processo de ensino-aprendizagem devem integrar ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar um profissional capacitado para atuar em sociedade (UFPel, 2003).

Entre os eixos gerais, a indissociabilidade, que envolve ensino, pesquisa e extensão, coloca-se como uma maneira de situar o discente e a própria instituição no mundo e na realidade da própria cidade que os rodeia, compreendendo a teoria e a prática sem uma ordem específica, mas paralela, atuando de modo conjunto em prol do social.

Quando se fala em construção do conhecimento, reforça-se a ideia da indissociabilidade entre aprendizagem, pesquisa e extensão. Para que haja aprendizagem, o profissional em formação precisa conhecer a realidade na qual irá intervir, estudar os problemas e as soluções prováveis, aplicá-los nessa mesma realidade, refletir sobre os resultados e assim produzir conhecimento. Nota-se que nesse modelo não existe a ordem de teoria

²² Idem nota 17.

primeiro para depois a prática. Existe a teoria e a prática lado a lado, no desenvolvimento de um profissional novo (UFPEl, 2003, p.13).

As práticas restritas somente ao ambiente da universidade, por vezes, acabam por distanciar os discentes da realidade para além dos muros universitários. A extensão, por ser uma prática universitária voltada para a comunidade, é capaz de promover ao discente um contato maior com a realidade urbana, social e geográfica na qual a universidade está inserida. Isso, por sua vez, acaba aproximando e estreitando os laços entre comunidade e ambiente universitário:

As ações extensionistas encontram-se implantadas nas instituições de ensino e têm desempenho fundamental na formação do discente, cada vez mais equiparado com o ensino e pesquisa. Conhecer os elementos que integrem os saberes acadêmicos e populares, com base em ações e práticas que contribuem para a formação acadêmica, nos faz refletir de que forma ocorrem estas práticas e se está sendo cumprido o papel educacional inerente à Universidade (DINIZ; SOUSA; SOUZA, 2021, p. 140).

O maior contato com a comunidade possibilita integrar os saberes acadêmicos na vida cotidiana, dando sentido à teoria aprendida no ambiente acadêmico. A preocupação em integrar os acadêmicos em relação às demandas da comunidade já era algo pensado pela própria instituição, segundo depoimento da professora Nádia da Cruz Senna:

A extensão era voltada para a formação, no sentido de capacitar as pessoas (a comunidade), para que aquelas pessoas tivessem uma renda, para elas aproveitarem aquilo que elas sabiam e fazendo-os com aquilo que tinham. Isso é de um pensamento muito atual, se pensarmos em economia criativa e sustentabilidade, já estávamos fazendo isso a muito tempo atrás (SENNA, 2021, p.1)²³.

A capacitação, propiciando para a comunidade envolvida um contato e posteriormente o desenvolvimento de linguagens da arte para modificar a sua própria realidade, alinhava-se com a ideia de que “o ensino da arte bem orientado pode preparar os seres humanos para desenvolver inteligência e criatividade por meio da compreensão da arte” (BARBOSA, 2014, p. 17). Ademais, por meio do contato com a arte é possível que inúmeras atividades profissionais sejam melhor desenvolvidas, entre elas podemos citar a moda, a criação do mobiliário, a publicidade, além de inúmeras outras. Tendo em vista a “complexidade das nossas formas de organização social e de produção da nossa existência, compete à

²³ Idem nota 17.

arte/educação uma parcela significativa da tarefa crítica de contribuir para que o sujeito se pense” (PEREIRA, 2010, p. 17).

Encaminhando tais questões, o professor Pellegrin, em seu memorial, discorre sobre sua atuação no CAPS - Centro de Auxílio Psicossocial de Pelotas, quando, a partir da extensão e do projeto intitulado ‘Pintar para pensar o olhar, inventar as cores e passear pela história da pintura’, coordenado pelo docente, foi possível aproximar docentes, discentes, funcionários e pacientes do CAPS. Cabe aqui salientar que o CAPS é um serviço de saúde comunitário que oferece atendimento diário ou semanal aos pacientes portadores de transtornos mentais severos e persistentes, em regime de tratamento intensivo, semi-intensivo e não-intensivo, de acordo com a gravidade de seus respectivos quadros clínicos.

A proposta deste projeto de extensão, entre outras desenvolvidas pelo professor Pellegrin, esteve pensada justamente para estreitar os laços entre a universidade e o ambiente acadêmico em relação à comunidade e à cidade:

Além destes objetivos ligados diretamente ao ensino, outros interesses motivaram a atuação na extensão e foram decorrentes desta expansão da área da pintura. Cabe salientar, por exemplo, a singularidade de um destes projetos do período: “Pintar para pensar o olhar, inventar as cores e passear pela história da pintura”. Curso oferecido aos integrantes dos CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) de Pelotas. Ele decorreu da atuação do ILA nos CAPS da prefeitura sob a coordenação da técnica Ana Beatriz Argoud, responsável pelo Núcleo de Extensão e Divulgação da Unidade (PELLEGRIN, 2019, p. 44).

Nesse sentido, o projeto (Anexo 1) tinha como objetivo incluir tais indivíduos no âmbito da instituição e (re)incluir socialmente todos eles na sociedade por meio da arte. As proposições objetivavam que adentrassem os espaços da universidade, fazendo um movimento contrário ao que se espera tradicionalmente das práticas em extensão. “Este movimento contrário de acolhimento tinha como objetivo um índice de inclusão social. A comunidade viria à Universidade” (PELLEGRIN, 2019, p. 44).

Os pacientes do CAPS, mediados pelos discentes do curso de Artes, sob a orientação do professor José Luiz de Pellegrin, eram convidados a conhecer e experimentar as práticas e vivências em pintura. O papel da educação em artes, nesse sentido, atua como uma potência experimental com viés social: “educação, assim compreendida, constitui-se uma permanente experimentação do bem como ethos crítico formativo dos sujeitos. E o professor, um sujeito privilegiadamente

posicionado na coincidência das condições de agente e agido” (PEREIRA, 2010, p. 5).

O curso pretendia, por meio da convivência e da produção artística, potencializar conexões entre comunidade e universidade. Tal potência ocorria a partir da troca de experiências entre discentes e participantes, bem como os docentes e funcionários envolvidos, efetivando o exercício da inclusão na prática. O curso buscava a experimentação, criação e, conseqüentemente, propunha uma educação do olhar para os envolvidos:

Orientado, o aluno pode e passa a perceber que no primeiro caso ele está numa distância e num ponto de vista que possivelmente o seu observador nunca estará. Sobre a parede ele pode trabalhar no lugar próprio do pintor, mas pode a cada intervenção sobre a tela se afastar e avaliar o que será percebido do ponto de vista “natural” da apreciação; lugar de onde o espectador vai olhar seu trabalho. Começa um fazer que implica a ação do olhar e uma atividade que controla progressivamente e criticamente o desenvolvimento desse fazer. Começa a **educação do olhar**. Autor e produto se refazem mutuamente (PELLEGRIN, 2004, p. 3, grifos nossos).

A educação do olhar, conforme Pillar (2007), possibilita ao envolvido o descobrimento e (re)descobrimento do mundo à sua volta, fazendo com que leia, interprete e compreenda os símbolos imagéticos e as imagens que estão ao seu redor, não se restringindo somente às imagens da arte, mas permeado pela própria vida. Devemos considerar que em nosso cotidiano, imersos em uma *imagerie* (FABRIS, 2007), devemos levar em conta os inúmeros signos e símbolos visuais que estão presentes, fazendo-se cada vez mais necessário aprender a ler e interpretar o mundo à nossa volta a partir das linguagens não verbais.

No caso da arte, uma educação do olhar possibilita a leitura de textos não-verbais, ou seja, das próprias imagens da arte: “Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura (PILLAR, 2007, p. 15). A própria cidade, como apontado por Ferrara (1993), deve ser tida como uma fonte inesgotável de leitura não verbal.

O texto não verbal espalha-se em escala macro pela cidade e incorpora as decorrências de todas as suas microlinguagens: a paisagem, a urbanização, a arquitetura, o desenho industrial ambiental, a comunicação visual, a publicidade, a sinalização viária — incluindo aí o verbal —, a moda, o impacto dos veículos de comunicação de massa nos seus

prolongamentos urbanos e ambientais, o rádio, o jornal, a televisão. A cidade dominada pelo pluriespaço como decorrência da necessidade de criar espaços: o espaço horizontal e suas transformações verticais, a disponibilidade para o espaço imprevisível, uma cidade onde todo espaço gera outros, virtuais. A cidade, enquanto texto não verbal, é uma fonte informacional rica em estímulos criados por uma forma industrial de vida e de percepção (FERRARA, 1993, p. 19).

Acreditamos que todos os cidadãos devem aprimorar suas práticas de leitura (tanto verbais quanto não verbais) para amplificar sua experiência cotidiana, no caso, na própria cidade, visto a gama de ramificações de linguagens não verbais presentes no contexto urbano. Para tal, necessita-se tempo e dedicação, algo fundamental para as práticas em arte e educação, na busca de vivenciar experiências formadoras (DEWEY, 2010).

Nos registros (Figura 11) do curso de extensão, pode-se perceber o envolvimento com o processo de trabalho, como também a relação entre os participantes e o que estava sendo proposto. Ademais, as fotografias acabam por ressaltar a construção de uma comunidade ou grupo social por meio da prática extensionista em arte.

Helguera (2011), abordando as práticas da arte socialmente engajada²⁴, evidencia como alguns dos elementos definitivos para os relacionamentos buscam uma produção coletiva em arte, a saber: “a construção de uma comunidade ou grupo social temporário através de uma experiência coletiva”, bem como “a construção de estruturas participativas com multicamadas [...]” (HELGUERA, 2011, p. 38).

²⁴ *Socially engaged art.*



Figura 11: Processo de trabalho dos participantes do curso de extensão. Fotografia. 2004. Acervo de José Luiz de Pellegrin.

Além do conhecimento próprio da arte e dos processos artísticos imbricados, bem como uma educação do olhar como expõe o professor Pellegrin, concebemos que um projeto em arte comunitário também serviu aos propósitos de beneficiar positivamente a autoimagem do grupo social ou da comunidade que está envolvida:

O projeto de arte comunitária típico (por exemplo, um projeto de mural infantil) pode atender ao objetivo de fortalecer a autoimagem de uma comunidade pela redução ou exclusão da criticidade em relação à forma e ao conteúdo do produto, frequentemente, oferecendo valores sociais positivos que “fazem sentir bem” (HELGUERA, 2011, p. 38).

Os resultados desenvolvidos pelos participantes durante o curso são múltiplos, tendo em vista o contato com os processos artísticos, as experiências estéticas proporcionadas por meio da experimentação artística, como também uma educação do olhar necessária para se (re)alocar, percebendo o mundo e se perceber nele. O processo executado durante o curso possibilitou ressaltar algo que muitas vezes o senso comum tende a não perceber: a consideração de que tais usuários são cidadãos como quaisquer outros, independente de transtornos ou síndromes:

Os usuários são alunos de cursos de extensão da universidade como qualquer outro cidadão, independente dos transtornos que portam. Usufruem espaços adequados para as experiências propostas. Ampliam seus conhecimentos, vivenciando processos e obtendo resultados reconhecidos pela comunidade acadêmica, pelos familiares e colegas de CAPS. Tem atitudes críticas diante do seu fazer, com o fazer de seus pares

na Universidade e fora dela, dividindo os conhecimentos adquiridos e interferindo de forma positiva na comunidade de origem (PELLEGRIN, 2004, p.6).

A autopercepção ou percepção de si por meio de um processo artístico, é uma das características inerentes ao processo criativo, concebendo que todo sujeito é capaz de criar e, a partir disso, perceber ou transformar a si mesmo:

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais (OSTROWER, 2014, p. 10).

Durante o período do curso, diferentes espaços destinados às mostras acolheram o resultado das produções (PELLEGRIN, 2004, p. 6)²⁵, o que corroborou para fortalecer a autoimagem desse grupo social que tende a ser excluído ou até desconsiderado por algumas pessoas dentro da vida em sociedade.



²⁵ PELLEGRIN, José Luiz de. Projeto do curso de extensão Pintar para pensar o olhar, inventar as cores e Passear pela história da Pintura. Documento. Não publicado. 6f. 2004.

Figura 12: Produção de participante do curso de extensão. Fotografia. 2004. Acervo de José Luiz de Pellegrin.



Figura 13: Produção de participante do curso de extensão. Fotografia. 2004. Acervo de José Luiz de Pellegrin.

Os discentes do curso de Artes que estiveram envolvidos com a produção do curso em colaboração com os Centros de Auxílio Psicossocial da Prefeitura de Pelotas organizaram uma mostra intitulada 'O Bem que Isto me Faz' (Figura 14) (Figura 15), aberta ao público geral, reverberando os trabalhos e o fazer criador dos usuários do CAPS. A exposição acaba por ser uma das etapas do processo circular ininterrupto, característico das práticas de extensão, começando com a participação do público externo e voltando-se para ele, sendo mais uma abertura para o público (a comunidade da cidade de Pelotas) fruir e conhecer o trabalho realizado pelo projeto.

A mostra teve sua abertura em 9 de dezembro de 2004, tendo acontecido na zona norte da cidade de Pelotas, na Avenida Fernando Osório, 2014 em um espaço disponível de uma construção industrial antiga contíguo a uma loja comercial, que o cedeu para a realização do evento temporário.



Figura 14: Convite da mostra 'O bem que isto me faz'. 2004. Fonte: Acervo de José Luiz de Pellegrin.



Figura 15: Abertura da mostra 'O bem que isto me faz', resultado do trabalho desenvolvido com os integrantes do CAPS por meio do projeto de extensão coordenado pelo professor José Luiz de Pellegrin. Fotografia. 2004. Fonte: Acervo de José Luiz de Pellegrin.

O projeto possibilitou deslocar o ensino de arte desenvolvido dentro da instituição para reverberar na própria comunidade, suprimindo algumas demandas da população de Pelotas no que se refere às questões de saúde mental, visando ao cuidado e a atenção com todos os envolvidos. O projeto, de acordo com Pellegrin, obteve destaque no âmbito acadêmico nacional na época, ganhando verba por meio de editais e sendo reconhecido além da própria instituição: “O projeto, segundo o pró-reitor da época, recebeu a classificação como um dos quatro projetos de excelência do país” (PELLEGRIN, 2019, p. 44).

A partir dos resultados evidenciados na prática, foi possível aos universitários envolvidos com o curso pensar para além dos muros universitários, tendo uma

postura crítica e percebendo demandas que eram próprias da comunidade cidadina, reivindicando a existência de um profissional das artes inserido dentro do CAPs. Assim, tais estudantes se mobilizaram, solicitando para que a Prefeitura de Pelotas suprisse tal demanda:

A evidente mudança no trânsito dos alunos do curso pelo prédio do ILA demonstra a autonomia e estima desenvolvida que os move na fruição dos seus direitos e no exercício da sua condição de cidadãos. Postura que os levou a reivindicar a contratação de profissionais da área de arte para o quadro de funcionários da área de saúde mental da Prefeitura (de Pelotas) (PELLEGRIN, 2004, p.6)²⁶.

Logo, o ensino da arte desenvolvido dentro das instituições que, por sua vez, tende a parecer em espaços restritos, tendo pouco contato com o resto da cidade, passou a ser visto como um espaço inserido dentro da própria cidade, reverberando na vida em sociedade, modificando e tendo impacto em diferentes espaços pertencentes ao próprio município. Os discentes do curso de artes, além de reivindicar pelos direitos dos participantes e do próprio espaço da arte dentro dos CAPS, colocaram-se no papel de orientadores, norteando os pacientes, quando em condição de alunos, oriundos do Centro de Auxílio Psicossocial da cidade:

Outra peculiaridade no desenvolvimento deste curso foi a presença de muitos orientadores que podiam acompanhar os alunos e responder às suas demandas, quase na proporção de um para um. Cuidado e atenção nortearam as atividades do projeto. A produção foi surpreendente e influenciou na dinâmica do próprio atelier, motivando de forma crítica a produção dos alunos regulares dos cursos da universidade. Os resultados do curso de extensão foram levados ao público numa grande mostra intitulada “O bem que isto me faz”, em 2004, apresentada no espaço desativado de um antigo moinho de arroz (PELLEGRIN, 2019, p. 45).

A atenção e as práticas que buscam o cuidado e a lentidão são próprias para um saber-perceber-fazer formador em arte e educação, tencionando uma construção de conhecimento coletiva, pensada de forma a integrar e modificar as percepções e, conseqüentemente, influir na própria construção de vida dos sujeitos envolvidos: “A preocupação está em levar os aprendizes a saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva de olhar, de escutar, de tocar” (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 36).

²⁶ PELLEGRIN, José Luiz de. Projeto do curso de extensão Pintar para pensar o olhar, inventar as cores e Passear pela história da Pintura. Documento. Não publicado. 6f. 2004.

Chiovatto (2000) discorre sobre o papel do professor como um mediador: de conhecimentos, de ações, de troca de experiências. Podemos aproximar a atitude dos alunos/orientadores como verdadeiros mediadores entre o conhecimento acerca dos procedimentos artísticos e os usuários/alunos, ponderando que:

O professor é um ser pensante e de ação. Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões. Estabelecer ligações, sem impor uma determinada “verdade”, é o aspecto mais delicado da tarefa docente (CHIOVATTO, 2000, p. 3).

Faz-se necessário mencionar que, além de possibilitar novas percepções e visões de mundo dos pacientes/alunos envolvidos, favorecendo que se aproximassem da arte, mediados pelos discentes do curso de Artes, as práticas dos próprios discentes universitários também foram modificadas, como expõe Pellegrin (2019). O envolvimento no projeto de extensão pode suscitar reflexões e possivelmente modificar de forma crítica as percepções pré-estabelecidas nas práticas discentes, bem como nas vivências dentro do atêlie e do ambiente acadêmico. As práticas possibilitadas pelo projeto de extensão buscavam uma aproximação em arte para todos os envolvidos.

Consideramos que uma aproximação com a arte, objetivando as experiências *estéticas* sem fim nem início delimitados (DEWEY, 2010) são fundamentais para o próprio desenvolvimento pleno do saber, perpassando as questões da formação profissional, mas necessárias para a formação humana, seja ela em qualquer idade:

A experiência estética, por conseguinte, parece constituir um elemento precioso na maturação e desenvolvimento do cérebro humano e em sua atuação perante a vida. A ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser, consiste, pois, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõe a humanidade para a criação do saber (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 141).

As práticas de extensão não terminaram na montagem da exposição contendo os resultados finais desenvolvidos, mas ecoaram nas visitas do público geral, integrando o circuito ininterrupto que as práticas e projetos extensionistas

são capazes de fazer. Isso nos mostra que a extensão como prática universitária não se restringe somente ao tempo/espaço em que os trabalhos são realizados, podendo reverberar para além destes, no tecido social e urbano da cidade.

Os resultados do projeto e a exposição aberta à comunidade possibilitaram que ecoassem as ações desenvolvidas na extensão para o grande público da urbe, aproximando os cidadãos da arte, uma prática fundamental quando pensamos em arte e educação. Quando pensamos na aproximação que envolve a arte, importa entender como dar conta “dos elementos, objetos, experiências, práticas e processos artísticos implicados nos percursos e processos de formação – a minha e a dos outros. Esse, então, é o sentido de perguntamo-nos pela relação entre a educação e a arte” (PEREIRA, 2010, p. 6).

A extensão desenvolvida pelos docentes do Centro de Artes da UFPel, ao sul do Brasil, percebida pelas ações extensionistas analisadas, teve impacto na formação dos próprios docentes universitários e do corpo discente envolvido com a instituição, reverberando para além dos muros, diretamente na comunidade da cidade. Perspectiva-se que a arte atuou diretamente na vida em sociedade. Afirmamos que por meio da arte e da educação, além de possibilitar a reflexão acerca da realidade a partir dos artefatos e experiências artísticas, é possível conceber “novos ideais e modelos de percepção e experiência, e assim, ampliar e alargar os limites do mundo” (PALLASMAA, 2017, p. 74).

A construção em conjunto da instituição com a comunidade pode ser concebida como um movimento processual da aprendizagem em arte: “Um movimento de busca que envolve a nossa individualidade interagindo com aquilo que buscamos e com aqueles que nos cercam nessa viagem, afetando e sendo afetados por eles” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 129). Nos processos em arte e educação, quando elaborados de forma dialógica e coletiva considerando a comunidade como ente coletivo fundamental, a aprendizagem em arte por via da extensão se torna significativa, a ponto de suprir as demandas dessa própria comunidade. O aspecto humano é uma ênfase na arte e educação, visto que é “absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, [...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa” (FREIRE, 2014, p. 57).

Perspectivando que “a construção da identidade docente se aborda introduzindo o pessoal, que deriva de resgatar biografias dos alunos e dos docentes

dentro de sua formação” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 29). Retomar a construção de sujeitos docentes, bem como suas identidades e memórias, possibilita retomar não apenas questões pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos, mas também da própria instituição na qual estavam vinculados, como também a formação da identidade e subjetividade docente de tais professores ao longo de sua carreira.

Na contemporaneidade, levando em conta o ritmo da vida urbana, por vezes não é possível desenvolver vínculos nos espaços urbanos. A cidade, por meio de diferentes ações em arte e educação, acaba se tornando um espaço habitável, tátil, onde é possível desenvolver vínculos duradouros e experiências formadoras. Outrossim, guiados pela arte somos capazes de nos construir e nos desconstruir, ao passo que as proposições artísticas nos (re)alocam no mundo e nos fazem refletir acerca do mundo em que vivemos.

As ações extensionistas, priorizando um processo de diálogo com a própria comunidade, mostram as consonâncias do ensino da arte desenvolvido na UFPel para com o resto do país. Retomar as memórias de tais sujeitos artistas-professores-pesquisadores acaba colocando o ensino e a atuação de todos eles em primeiro plano, assim como mostra a relevância da unidade acadêmica Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

Tal unidade, desde seus primórdios, priorizou um espaço de construção dialógica do conhecimento entre universidade e comunidade. Partindo dos relatos e das vivências docentes, é possível compreender como as articulações entre ensino, pesquisa e extensão, característica do Plano Pedagógico Institucional são colocadas em prática, em prol de uma educação que privilegie a realidade social. É notório identificar uma aproximação entre universidade e cidade, em prol de um conhecimento **ético-estético-social**, atuando diretamente no cotidiano urbano.

Como base nos relatos docentes analisados, tendo em vista também as fontes documentais, percebe-se uma união colaborativa no desenvolvimento dos trabalhos docentes realizados por ambos professores que tiveram suas práticas aqui analisadas, mostrando que a extensão, o ensino e a pesquisa não ocorrem de forma individual, mas sim coletiva e colaborativa. As práticas extensionistas desenvolvidas pelos discentes do Centro de Artes da UFPel, desde seus primórdios, mostram que diferentes sujeitos, entre eles docentes, discentes, funcionários, bem como a comunidade em geral, foram fundamentais para o pensar e o desenvolver de tais ações.

CAPÍTULO III - Metodologias *ao sur* na formação de artistas e professores de arte

O presente no qual vivemos e estamos imersos é um reflexo de muitas práticas, modos, percepções e ações que aconteceram no passado. Partimos do pressuposto de que, tal como objetos que são fontes de comunicação e contam histórias por meio de suas memórias inerentes, o mesmo acontece com as instituições. Uma instituição não cria ou se mantém sozinha, deslocada de sujeitos que estiveram imbricados em sua história e em seu presente.

Sabemos que, muitas vezes, o senso comum tende a olhar para essas entidades institucionais como blocos sólidos, desumanizados, burocráticos, de forma puramente racional e cartesiana. Esse pensamento, algo ainda recorrente na sociedade em que vivemos, acaba distanciando a dimensão humana de tais espaços e a relação existente com a própria cidade na qual estão inseridos.

Consideramos que a formação individual humana, pessoal e profissional, partindo das narrativas e histórias de vida, não está desvinculada do coletivo: “À escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva” (JOSSO, 2004, p. 42). Não se deve deixar de lado os sujeitos que estão imbricados nas instituições, que ajudaram a escrever e tecer suas histórias, entrecruzando passado, presente e perspectivando possíveis e múltiplos futuros.

Devemos levar em conta também que, assim como uma organização coletiva, a profissão docente - o ser professor, também não se cria individualmente. Os professores são intercruzados por outros docentes com os quais tiveram contato, seja por impactos positivos ou negativos. Em suas narrativas, é comum aparecerem além de outros docentes, também estudantes, funcionários e diferentes

sujeitos que impactaram suas formações de vida e de trabalho. Todos devem ser tidos como fundamentais para a formação individual de cada sujeito docente.

As narrativas e histórias que são contadas, perpassadas adiante, por mais que ressignificadas pela memória individual, partem de uma experiência formadora. Tal experiência “é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores em um espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 39).

O estudo acerca de metodologias docentes, bem como do ensino da arte desenvolvido no sul do Brasil, aproxima-se do conceito e das práticas de uma educação menor, tendo em vista o conceito de menor a partir dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2003). Os autores cunharam tal conceito analisando a literatura, mais precisamente a obra de Franz Kafka, percebendo-a como uma literatura menor em detrimento de uma literatura maior. Para os autores, a (literatura) menor é essencialmente política:

A literatura menor é completamente diferente: o seu espaço, exíguo, faz com que todas as questões individuais estejam imediatamente ligadas à política. A questão individual, ampliada ao microscópio, torna-se muito mais necessária, indispensável, porque uma outra história se agita no seu interior (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 39).

Em comparação com o conceito de maior que, por sua vez, se aproxima do hegemônico, muitas vezes apolítico e conivente, o menor presume uma articulação, uma política inerente, o que também imbrica uma coletividade que lhe é própria, levando em conta que o próprio individual está imbricado no coletivo (GALLO, 2002).

Os autores franceses subvertem o conceito de menor como o senso comum concebe, colocando o menor no foco da ação e da micropolítica. Aqui, aproximo o menor do local, colocando como ponto de partida de minhas análises e pesquisas sujeitos, professores-artistas e suas metodologias, bem como o ensino que ocorre em instituições que estão no do Brasil. A educação menor, tal como propõe Gallo (2002), com aporte no conceito de Deleuze e Guattari (2003), é concebida como:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Em constante diálogo com o professor José Luiz de Pellegrin, durante o período 2021-2022, tanto por entrevistas e conversas presenciais quanto por mensagens virtuais, pude ter contato com sua trajetória - pessoal e profissional - desde sua experiência como estudante do curso de Artes, até a sua atuação docente na universidade, como também diante das diferentes narrativas coletivas que permeiam sua história de vida e formação.

Refletindo sobre as narrativas e os inúmeros sujeitos imbricados na história deste docente, traçando uma linha do tempo que vem desde o final dos anos 1970 até a atualidade, pude perceber o mote fundador desta pesquisa: o **meio** em que as narrativas, experiências e ações acontecem. Aqui interessam as dimensões *rizomáticas* nas quais não podemos delimitar início e fim, ou mesmo ponderar apenas uma 'coletividade momentânea' ou eventos que apenas aconteceram no passado. O rizoma, dessa forma, "não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um *meio* pelo qual ele cresce e transborda" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43, grifos nossos).

Levamos em conta aqui que o passado, presente e futuro estão imbricados. Ademais, concebemos que não existe somente a arte, a educação e a vida, separadas umas das outras, mas prioriza-se o entrelaçamento e o diálogo entre ambas por meio de experiências que ecoam entre os diferentes tempos. Interessam aqui quais os meios entre a arte e a educação, bem como entre a universidade e a cidade. Em outras palavras, é o que Félix Guattari (1992) chama de processos de ressingularização, criando na realidade o que é possível e ecoando para além:

Trata-se de entrar em processos de ressingularização e de irreversibilização do tempo. Além disso, trata-se de construir não apenas no real mas também no possível, em função das bifurcações que ele pode incitar; construir dando chances às mutações virtuais que levarão as gerações futuras a viver, sentir e pensar diferentemente [...] (GUATTARI, 1992, p. 176).

Portanto, o que é construído e está em constante processo de ressingularização, como cunha o autor, possibilita uma construção ininterrupta, impactando no presente e na história que virá a ser escrita no futuro. Podemos vislumbrar esse processo acontecendo no âmbito da própria cidade que, por sua vez, está em constante construção físico-social: “A cidade é um receptáculo espacial, repleto de vozes, olhares e cheiros, um palco permanente de manifestações coletivas que são indissociáveis dela” (BONDUKI, 2019, p.7).

Tal como percebo cada vez mais que não existe somente a universidade separada da comunidade ou do espaço da cidade, existe um meio termo a partir do qual as ações acontecem que merece ser ressaltado e levado em conta. São privilegiadas não somente as experiências formais de ensino e extensão, mas também aquelas que acontecem de modo informal, por vezes a partir da própria poética artística.

Neste espaço, neste meio, reside uma força motriz que move artistas/professores/pesquisadores e faz com que atuem além: além dos espaços muitas vezes restritos da academia, além do conhecimento que lhes é dado, além da própria realidade (podendo ressignificá-la por meio da arte, educação ou de ambas). A arte pela arte e a vida pela vida já não nos basta, não fazem sentido quando não estão integradas em constante diálogo, por meio da ação coletiva e de experiências que possibilitem reverberar e entrelaçar presente, passado e futuro.

3.1 Narrativas rizomáticas: professores de arte e metodologias ao sul do Brasil

Dentro da realidade de uma cidade que está em constante transformação e construção, considera-se as experiências em arte e educação que podem ressignificar o espaço urbano em prol de percepções e vivências urbanas mais sensíveis, criando espaços de subjetivação (GUATTARI, 1992). Especificamente, aqui falo da cidade de Pelotas e suas inúmeras transformações socioculturais com o passar dos anos, graças às experiências e sujeitos inter-relacionados.

Levando em conta aqui os cruzamentos e ramificações entre professores nas narrativas de formação, bem como o impacto que a coletividade tem na própria construção das instituições e da cidade, o professor José Luiz de Pellegrin cita em

seu memorial alguns professores que, por meio de experiências formadoras (JOSSO, 2004), tiveram impacto em sua formação e metodologias de ensino, entre eles a docente, atriz e diretora teatral Nara Waldemar Keiserman, como também seu companheiro na época, o ator-professor José Pereira de Abreu Jr (1946).

Nara atuou no Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas entre 1974-1983 e, desde 1997, é professora associada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UNIRIO). José de Abreu é um ator-professor brasileiro, reconhecido por seus trabalhos no cinema e na televisão. Após ser exilado na Europa por conta da ditadura militar, José foi morar em Pelotas, quando conheceu a atriz-professora Nara. Com ela, atuou como professor. Entre os feitos realizados durante o período, vale ressaltar que o casal organizou e montou a primeira apresentação de *Os Saltimbancos*²⁷ no Rio Grande do Sul (PAPO DE CINEMA, 2022). Pellegrin relata:

Outros professores e outras disciplinas foram de suma importância para minha formação como artista e como docente. A disciplina de Expressão Cênica foi uma motivação já na primeira aula. Nara Keiserman, professora, era também atriz. Tinha com Zé de Abreu uma atuação artística no campo das artes cênicas do Rio Grande do Sul com um trabalho experimental e denso. A diferença de postura, como professora artista, ficou evidente já no primeiro encontro, mesmo que eu não pudesse dimensionar seu trabalho em termos conceituais. Nas suas aulas o uso da voz, dos gestos, a movimentação corporal redimensionavam, naturalmente, a relação com os alunos, com as proposições e com os espaços de trabalho (PELLEGRIN, 2019, p.11).

Através das memórias docentes é possível perceber cruzamentos metodológicos entre tais professores. Pellegrin, fazendo um panorama sobre sua formação e a diferença que tais sujeitos fizeram na mesma, citando a professora Nara Keiserman junto com a atuação de Zé de Abreu, compartilhou um exercício (Figura 16), para dar uma dimensão de como eram as suas aulas de Expressão Cênica, na qual participou na condição de aluno, posteriormente como monitor e que foi um marco em sua trajetória, constando em seu memorial descritivo (PELLEGRIN, 2019).

²⁷ Os Saltimbancos é uma peça de teatro musical infantil, inspirada no conto "Os Músicos de Bremen", dos irmãos Grimm. A versão em português ganhou canções adicionais do cantor brasileiro Chico Buarque.

EDUCAÇÃO DRAMÁTICA

① A Educação Dramática ignora a presença de pelo menos dois dos elementos essenciais do Teatro: o público e o texto. A figura do ator dá lugar ao educando que, por sua própria condição, não pode ser confundido com o artista. O objetivo deixa de ser a criação de uma obra de arte segundo certos padrões artísticos para se transformar num meio de expressão onde o processo de criação é mais importante que a obra criada. Como elemento comum temos a ação através da qual ambos, o Teatro e a Educação Dramática se exteriorizam. A Educação Dramática "não se baseia num texto prévio que a embarça ou paralisa." (1) É uma forma de educação que ignora a representação: é realizado pelo educando para o próprio educando, esgotando-se ao realizar-se. Ignora, em sua essência, a representação posterior; seu fim é o próprio desenrolar do processo educativo. Não existe e não deve existir um objetivo puramente artístico a ser alcançado; o objetivo é educacional e isso deve-se ter sempre em mente ao trabalhar-se com arte na Escola. Por outro lado, sendo uma atividade gerada pelo Teatro, carrega consigo o elemento de síntese artística. ② A Educação Plástica, a Educação Musical e, em alguns casos, a própria Literatura, se fundem na Expressão Dramática. Mas a ação é o fator preponderante. O uso de sons articulados - as palavras - devem aparecer apenas como complemento da ação; deve aparecer quando o movimento, por si só, não é suficiente para permitir a total expressão. Em hipótese alguma a palavra deve substituir a ação sob pena de estarmos fugindo dos objetivos da Educação Dramática; em vista disso, a palavra deve ser introduzida quando o educando já tiver consciência das inúmeras possibilidades que a ação silenciosa oferece.

TRABALHO DE GRUPO

Utilizando elementos do texto e de sua(s) experiência(s) anteriores, responder as seguintes perguntas:

1. Como deve ser encarado o Teatro quando praticado na Escola?
2. Por que pode-se dizer que o Teatro é uma síntese de elementos artísticos?
3. Quais as diferenças entre Teatro e Educação Dramática?
4. Qual a base fundamental da Educação Dramática?
5. Como se pode atingir os amplos objetivos da Educação Artística através da Educação Dramática?
6. Em Teatro e em Educação Dramática, qual o papel da palavra?

Pelotas, agosto de 1975

Profs. Nara W. Keiserman
José P. Abreu Jr.

Figura 16: Exercício de educação dramática, proposto na disciplina de Expressão Cênica pelos professores do Instituto de Letras e Artes da UFPel, Nara Keiserman e José de Abreu Jr em agosto de 1975. Acervo de José Luiz de Pellegrin.

Tornei-me monitor das disciplinas de Expressão Cênica. Fizemos muitas apresentações a partir dos jogos teatrais para mostrar ao público os exercícios de aula e os processos de trabalho. **Esta experiência de estar na sala de aula e, em seguida, encontrar o público, aproximava a escola da realidade.** Espaço de formação do aluno, formação e informação do público (PELLEGRIN, 2019, p. 12, grifos nossos).

Nesse período em específico, a cidade de Pelotas possuía um circuito relativamente expressivo de apresentações teatrais, no panorama das artes cênicas. Tal panorama foi ressaltado pelo próprio professor Pellegrin (2019) em seu memorial descritivo e também é abordado por Isabel Bonat Hirsch (2017) em entrevista disponibilizada no livro '20 anos em cena - Núcleo de Teatro da UFPel'.

Atualmente, Isabel é docente no curso de Licenciatura em Música da UFPel, como também aluna egressa do ILA. Na mesma entrevista, Isabel elucida como era a divisão dos núcleos teóricos e práticos que englobava todas as linguagens ensinadas dentro do ILA, quando muitas vezes os alunos do curso de música estavam em contato direto com as artes cênicas, visto que partilhavam o mesmo núcleo.

Nós tínhamos departamentos então, antes de serem criados as câmaras e os colegiados, nosso departamento era Música e Artes Cênicas por isso que nós éramos próximos, talvez mais próximos ainda que o Departamento de Artes e Comunicação (DAC), que era os departamentos teóricos do Instituto de Letras e Artes (ILA), naquela época, onde ficava as Histórias, Teorias da Arte, Filosofia da Arte; tinha também o DAV, que era das Artes Visuais, onde estavam os professores de Artes Plásticas, dos cursos de Pintura, Escultura e a parte da Licenciatura também. Então nós tínhamos já esse contexto muito mais unido. Naquela época, no início dos anos 70, quem dava aula era a Nara Keiserman e o José de Abreu, que era o marido dela; depois nós tivemos outros professores dentro das Artes Cênicas [...] (HIRSCH, 2017, p. 14).

O trabalho de tais professores na disciplina de Expressão Cênica possibilitou ao docente, ainda na condição de aluno, experienciar exercícios para além da sala de aula, indo ao encontro do público e da realidade além dos muros universitários. Ademais, era possível perceber a imbricação entre a docência - o ser professor - com a prática e o processo artístico - o ser artista.

Vale aqui ressaltar a dimensão expressiva e experiencial do exercício analisado, indo ao encontro das concepções acerca da arte e da educação propostas no período, visando ao processo de criação e não um produto finalizado: “O objetivo deixa de ser a criação de uma obra de arte segundo certos padrões artísticos para se transformar num meio de expressão onde o processo de criação é mais importante que a obra criada” (KEISERMAN; ABREU, 1975, p.1)²⁸.

Tal atitude, por sua vez, relaciona-se com questões propostas no período histórico, tendo como um dos motivos principais aproximar arte e cidadãos por meio da experiência e da experimentação. Moraes (2017), idealizador dos Domingos de Criação, no mesmo período afirma que:

²⁸ KEISERMAN, Nara; ABREU, José Pereira de. Exercício de educação dramática, proposto na disciplina de Expressão Cênica pelos professores do então Instituto de Letras e Artes da UFPel, Nara Keiserman e José de Abreu Jr. em agosto de 1975. Documento. Não publicado. Acervo de José Luiz de Pellegrin.

Trata-se, então, de acelerar o processo de compreensão da obra de arte a partir de um **relacionamento direto com a criação**, dando ênfase à experiência, revelando potencialidades e provocando iniciativas. Podendo realizar a obra, o espectador rompe o mistério, sua transcendência, e o processo de compreensão vem como que por um insight, como uma forma de aprofundamento imediato. Se a arte é um produto de substituição de uma vida que carece de beleza, quando esta for alcançada, não haverá necessidade de pinturas e esculturas, pois tudo será arte, afirmava premonitoriamente Mondrian. *Plutôt la vie*, indicava um outro slogan de maio de 68 (MORAIS, 2017, p. 242, grifos nossos).

Jesus (2016) reflete sobre o papel histórico da construção do(a) professor(a)-artista. Para tanto, concebe-o como um agente de transformação. Para falar da atuação do(a) professor(a)-artista, o autor propõe uma analogia entre tal sujeito e o vírus, no sentido de contaminação, replicação e transformação de realidades e vidas, expondo que:

Se por um lado o conceito de 'artista', valoriza a experimentação, produção e uma forma de pensar sobre os problemas. Por outro, o 'professor' mais do que um especialista é também um agente manipulador e criativo que se adapta, reage e cria ambientes onde incita os alunos a pensar por meio de conceitos e questões visuais. Por isso, da mesma forma que um 'artista', utiliza vários médiuns para exprimir suas ideias, o 'professor' manipula objetos táteis, sons, voz e conceitos para mobilizar um ambiente de aprendizagem (JESUS, 2016, p. 40).

Apesar dos estudos acerca do conceito de professor(a)-artista serem relativamente recentes, concebe-se que tais sujeitos já existiam antes das nomenclaturas. A figura do(a) professor(a)-artista é a uma mescla, uma verdadeira imbricação entre estes dois sujeitos, artista e professor(a), que muitas vezes podem parecer opostos para os senso comum, mas que são totalmente complementares. A sensação de que ambos são opostos tende a ser um reflexo dos estereótipos enraizados na sociedade, concebendo o artista como um espírito criativo livre, despreocupado, engenhoso, por vezes possuidor de dons divinos, entre outros e o professor enraizado como uma figura séria, ordeiro, com regras e limites bastante estabelecidos tradicionalmente (JESUS, 2016), tendo em vista aqui as metodologias e formas de ensino progressas.

Atualmente, concebemos que se faz necessário quebrar tais estereótipos perpetuados durante séculos, levando em conta que o professor e o artista não devem mais ser vistos como entes separados, mas devem ser percebidos por meio das potencialidades de sua fusão interdisciplinar. Inúmeros esforços vêm sendo feitos para quebrar as barreiras de tais estereótipos, fundamentando o próprio

campo de atuação do(a) professor(a)-artista, assim como da própria pesquisa em artes.

A a/r/tografia, metodologia científica com base nas dimensões de artistas/pesquisador(a)s/professor(a)s, propõe qualificar as ações de tais sujeitos e as imbricações metodológicas que deles derivam – não fazendo distinção entre eles. Essa metodologia vem sendo pauta em inúmeras pesquisas dentro da academia, e é pensada com o propósito de valorizar a própria pesquisa em artes, bem como a atuação do professor-artista, também concebido como um a/r/tógrafo. A atuação do a/r/tógrafo acaba sendo entre o meio existente da arte e da educação, como também entre a pesquisa e a prática em arte, utilizando-se de textos e visualidades (linguagens verbais e não verbais) para dar base ao conhecimento científico que é próprio da área de artes. Tal metodologia acaba compreendendo as potencialidades e as fusões entre artistas, pesquisadores e professores:

Nos últimos 15 anos, na academia norte-americana e europeia, muitos pesquisadores vêm tentando compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica. Isto gerou metodologias de pesquisa atualmente reconhecidas e cada vez mais bem aceitas na academia como *arts-based forms of research*, ABR, e *arts-based educational research*, ABER; ambas sem tradução literal para o português, apesar de várias tentativas. O argumento chave para estas metodologias é que elas, ao enfatizar a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação (DIAS, 2014, p. 4).

Apesar dos estudos acerca da a/r/tografia serem relativamente recentes, tendo em vista a história cronológica, como propõe Dias (2014), percebe-se uma coerência e uma aproximação do ensino da arte proposto por alguns docentes que já estiveram ou estão vinculados à Universidade Federal de Pelotas em suas práticas. De modo semelhante, percebe-se uma sintonia entre o ensino da arte que ocorria no Instituto de Letras e Artes da UFPel, colocando o processo como foco da metodologia dos trabalhos e exercícios propostos, com o que estava sendo desenvolvido em artes no resto do país.

O caso do trabalho e da metodologia proposta pelos professores Nara Kaiserman e José de Abreu, em meados de 1975, acaba mostrando a atualidade de tais práticas docentes e experiências artísticas. Tais metodologias acabam impactando em inúmeras realidades, assim como na vida e formação de alunos e

futuros docentes, como é o caso do professor-artista Pellegrin (Figura 17). A expressão teatral foi uma das linguagens estudadas pelo professor durante a graduação e esteve presente em suas práticas docentes, como é possível observar nos registros do curso de extensão voltado aos participantes do CAPS, em 2004.



Figura 17: Pellegrin ministrando o curso de extensão para os participantes vinculados aos CAPS de Pelotas. 2004. Fotografia. Acervo de José Luiz de Pellegrin.

Além disso, a atuação docente do professor-artista Pellegrin voltada para a realidade, de modo a possibilitar que o aluno tenha contato com o próprio sistema

da arte e os desafios para além da academia, direcionando suas práticas e metodologias em diálogo com a própria cidade, figura como um dos pontos em comum com a atuação dos outros docentes citados por Pellegrin.

Minha produção artística pode ser usada como um estímulo já que representava a conquista de um espaço que dava visibilidade e significação ao trabalho dos jovens artistas. Buscava relacionar a produção dos alunos com a arte contemporânea estimulando a visita às exposições e o conhecimento dos artistas que eram veiculados nas diversas galerias da cidade, comerciais e institucionais (PELLEGRIN, 2019, p. 28).

Nota-se que a docência e a prática poética não estão desvinculadas, separadas em caixas diferentes, mas andam juntas, compreendendo que uma atua e influencia diretamente a outra. Do mesmo modo, a produção dos alunos não estava separada da própria arte contemporânea, visto que o docente estimulava o intercâmbio e o conhecimento acerca dos artistas que estavam circulando no sistema da arte.

Além dos professores vinculados às disciplinas de teatro, outra docente de importância para o Instituto de Letras e Artes da UFPel, utilizando metodologias que tiveram impacto nas narrativas e na formação de José Pellegrin, foi a professora Myriam Souza Anselmo:

As disciplinas de Expressão Plástica, ministradas por Myriam Souza Anselmo, do primeiro e do segundo semestres, tinham enfoque na percepção. Trabalhava-se com a colagem e a exploração dos elementos visuais, distantes da referência naturalista. A base teórica tinha apoio na teoria da gestalt e nos escritos de Kandinsky, depois em Rudolf Arnheim e Fayga Ostrower. O diferencial da disciplina era o seu deslocamento temporal. Enquanto a História da Arte abordava as questões relativas à antiguidade, o conteúdo da disciplina estava mais próximo das mudanças operadas pela Arte Moderna (PELLEGRIN, 2019, p. 12).

A disciplina da professora Myriam Anselmo era voltada para experimentações por meio da arte moderna, algo que no período era relativamente incomum e inusitado, visto que os cursos de artes eram tradicionalmente calcados em uma formação advinda das belas artes (PELLEGRIN, 2019), privilegiando em suas disciplinas e trabalhos práticos uma herança da tradição, com foco na figuração e o realismo.

Essa professora, de importância para a criação do próprio Instituto de Letras e Artes, registrou sua trajetória em inúmeros diários, doados por ela para a instituição para realização de pesquisas a partir do projeto 'Revisitando o ILA',

coordenado pela Profa. Ursula Rosa da Silva. Sua trajetória dentro da instituição inicia-se em 1968, ainda quando os cursos de artes aconteciam na Escola de Belas Artes de Pelotas:

Myriam de Souza Anselmo ingressou em agosto de 1968 na Escola de Belas Artes (EBA) para lecionar Anatomia Artística. Depois a partir da criação da UFPel, em 1969, e a união da EBA com o Instituto de Artes, que deu origem ao Instituto de Letras e Artes (ILA), neste foi professora de anatomia e escultura, foi chefe do Departamento de Artes Visuais, em 1975, coordenou o Curso de Graduação em Pintura, Escultura e Gravura em 1973, foi diretora do Instituto de Letras e Artes de 1977 a 1981, aposentou-se em 1990 (SILVA, 2016, p. 248).

Myriam foi uma das docentes que esteve à frente da criação do próprio Instituto de Letras e Artes, lutando por qualidade, pessoal e infraestrutura necessários para as aulas. A professora e outros professores tiveram que passar por períodos de trabalho gratuito por tempo indeterminado (Figura 18), como expõe em um vídeo documentário intitulado Centro de Artes - Origens²⁹, produzido por professores e alunos do Curso de Cinema da UFPel no ano de 2014, sob coordenação da Profa. Cíntia Langie. O documentário é um dos produtos da pesquisa 'Revisitando o ILA', coordenada pela Profa. Ursula Silva.

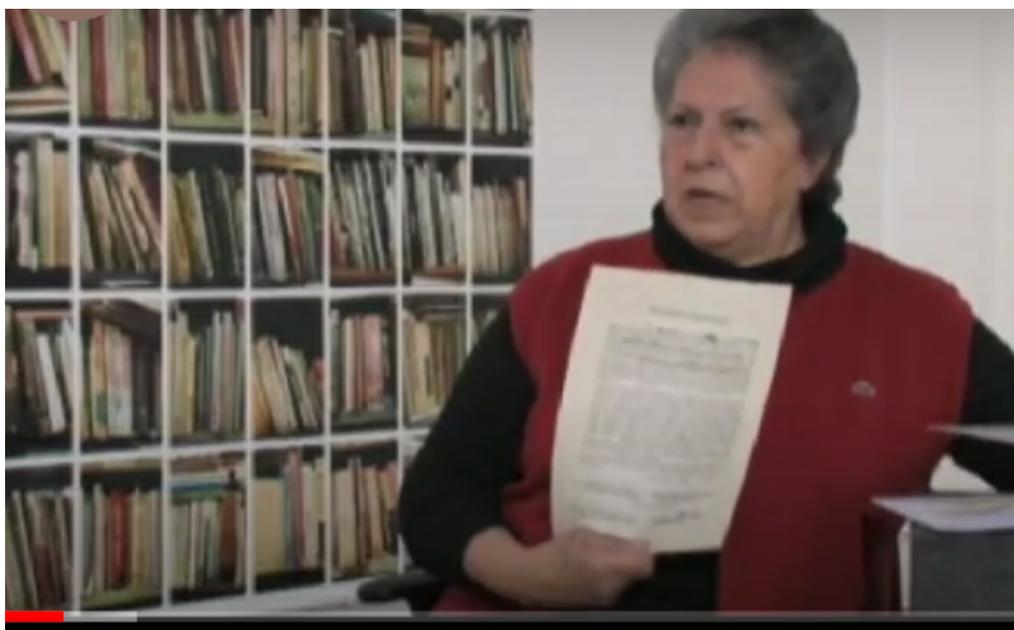


Figura 18: Myriam Anselmo mostrando o contrato de trabalho não remunerado por tempo indeterminado durante o período de criação do ILA. Fonte: Centro de Artes - Origens (vídeo)

²⁹ O documentário encontra-se disponível em:
<http://paeufpel.blogspot.com.br/2014/06/centro-deartes-origens.html>.

documentário). 2014. Disponível em:
<http://paeufpel.blogspot.com/2014/06/centro-de-artes-origens.html>.

Myriam Anselmo aborda no documentário que a realidade no período não era fácil, pois muitas vezes “falar em arte era sinônimo de deboche” (ANSELMO, 2014³⁰). Vale ressaltar que ainda existem inúmeras dificuldades no campo das artes e da cultura. Durante o período pandêmico (2020-2022), por exemplo, ocorreram diversos cortes e boicotes por parte governamental. Sabemos que tais dificuldades não são relativamente recentes, mas são reflexos de mentalidades, preconceitos e desmontes de épocas passadas. Ana Mae Barbosa (1989) expõe algumas das dificuldades acerca do ensino da arte na metade da década de 1980, período de retomada da democracia, após a ditadura militar.

Neste momento de democratização existe algum preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque foi uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar. Esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação brasileira. **A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo** (1989, p. 181, grifos nossos).

Mais que um simples fazer, consideramos que a arte é capaz de modificar as percepções pré-estabelecidas de mundo, sendo um meio para a experimentação e experiências estéticas por meio do sensível, possuindo tantos conteúdos quanto as outras disciplinas e áreas do saber. A luta pelo reconhecimento da arte como uma disciplina séria e, no caso específico, do reconhecimento das artes dentro da Universidade, foi encabeçada pela professora Myriam e outros profissionais que atuaram no período.

A professora Nádia Senna, em conversa registrada, expõe que Myriam Anselmo foi uma das suas influências para começar na extensão e, além disso, foi por intermédio dela e de outros docentes que teve contato pela primeira vez com a metodologia triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2014), por meio de sua atuação no Projeto Arte na Escola, na respectiva instituição.

Então, vou te contar uma coisa. Eu lembro que entrei na universidade como auxiliar de ensino, uma categoria já extinta. Era uma categoria que você entrava só com o título de graduação, e você trabalhava em disciplinas na qual já tinha atuado como professora substituta. Eu me formei e em seguida comecei a atuar na universidade por um projeto de extensão que era o *Arte*

³⁰ Relato oral disponível no documentário ‘Centro de Artes - Origens’, vide nota 29.

na Escola, que a Myriam, a Angela Gonzales, a Carmen Biasoli, O Beto, a Luciana, entre outros, estavam trazendo para dentro do Centro de Artes. Eu já trabalhava com eles no Arte na Escola como aluna, e posteriormente como profissional. E pelo Arte na Escola tivemos contato com algo chamado metodologia triangular, que era a proposta da Ana Mae. Eu fui cobaia desse negócio quando estava chegando por aqui (SENNA, 2021, p.2)³¹.

A proposta triangular, ou metodologia triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2014) faz referência à tríade proposta pela autora para um ensino da arte formador, incluindo mais que o simples fazer em arte, muitas vezes sem embasamento, visto que o educando pode não atribuir nenhum sentido. Sendo assim, prevê a *apreciação estética*, compreendendo a leitura de obra de arte; a *contextualização histórica*, percebendo a relação da obra com o período histórico no qual está inserida, bem como o conhecimento acerca da história da arte e, por fim, a produção ou *fazer artístico*, visando a um saber formador e embasado em arte.

Constata-se a partir da fala da professora Nádia, pela introdução à metodologia triangular, que já era uma preocupação da Professora Myriam e de outros docentes envolvidos um fazer formador em arte, atualizado de acordo com os parâmetros do ensino da arte pretendido no resto do país.

O projeto Arte na Escola no Centro de Artes da UFPel existe desde o ano de 1995, partindo de um convênio entre a própria instituição e o Instituto Arte na Escola³². “O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação lochpe. Tem como missão incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem” (PROJETO ARTE NA ESCOLA UFPel, 2022, p.1).

O Projeto Arte na Escola da UFPel conta com uma participação expressiva de atividades, oficinas e ações em extensão, voltadas para a comunidade da cidade de Pelotas e região sul. O projeto, coordenado pela professora Nádia Senna, oferece também uma biblioteca com acesso aos mais diversos livros, bem como a diversos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos no Centro de Artes.

³¹ Idem nota 17.

³² O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, como objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando à autoexpressão e à criatividade. Site do Instituto: <https://artenaescola.org.br/>.

No ano de 2016, O Centro de Artes da UFPel encabeçou o Movimento (RE)Existência, com forte apoio nas ações ocorridas por meio do Projeto Projeto Arte na Escola da UFPel (Figura 19). Os eventos contaram com a participação de alunos, professores e funcionários da unidade. Tal movimento surge como forma de oposição às alterações das políticas educacionais impetradas pelo governo federal a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (ex-Medida Provisória 746/16):

Tal Medida Provisória (MP 746) foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 23 de setembro de 2016, e imediatamente abalou a cena educacional, com impacto danoso para o ensino das artes e humanidades, uma vez que previa alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, retirando a obrigatoriedade da Arte no currículo do Ensino Médio (SILVA; SENNA; SOARES, 2017, p. 58).



Figura 19: Projeto Arte na Escola: Criação coletiva de cartazes para as manifestações inseridas no Movimento (RE)Existência na UFPel. Fotografia. 2016. Acervo do Projeto Arte na Escola UFPel. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/acervo/acoes-2016/movimento-reexistencia/>

O movimento aconteceu ao longo da realização de uma greve na mesma instituição, como também em diversas universidades e escolas ao redor do país, pela luta dos direitos e como reação ao governo do período, que pretendia instaurar uma educação que não objetivava a reflexão crítica e a postura ativa de alunos e educadores (SILVA; SENNA; SOARES, 2017).

Com a organização do Movimento RE-EXISTÊNCIA, começa o trabalho de conscientização da comunidade acadêmica, escolar e comunidade pelotense. Uma logomarca, dando identidade visual ao movimento, foi criada pelo mestrando em artes visuais, Mauricio Gonçalves, e logo iniciaram os trabalhos de divulgação do movimento, com a criação de panfletos, lambes, cartazes, bolsas e camisetas, todos feitos em serigrafia no ateliê de gravura, além de convites digitais de palestras, divulgados pelas redes sociais [...]. Neste caminho, **os primeiros passos foram ir para a rua e para as escolas**. Assim, durante o mês de outubro de 2016 ocorreram várias ações: performances e debates para a comunidade, iniciando o processo de propagação e conscientização da população a respeito das propostas para educação feitas pelo governo federal brasileiro. Para fomentar as rodas de conversa nas escolas públicas de Pelotas produzimos e distribuimos materiais didáticos [...] (SILVA; SENNA; SOARES, 2017, p. 64, grifos nossos).

As ações vinculadas ao projeto (RE)Existência, organizado pelo Arte na Escola UFPel, como também por docentes, discentes e funcionários de todo o Centro de Artes, como já elucida seu nome, figuraram como um movimento amplo de luta, resistência e reflexão crítica acerca do período vivido naquele momento. O movimento foi encabeçado por outros cursos da instituição, que se uniram à luta, assim como reverberou em outras universidades e cidades.

Tal movimento traz a reexistência, algo característico da área da arte e educação brasileira ao longo da história, visto os desmontes, dificuldades, preconceitos que nos fazem estar em constante luta e afirmação por espaços, como nos mostram as inúmeras ações e atuações aqui analisadas. A organização e atuação do Movimento (RE)Existência, para além dos muros universitários, reverberou na cidade (Figura 20) e no contexto escolar do município de Pelotas, por meio de performances, ocupações, manifestações artístico-culturais, palestras, entre outros.

Podemos relacionar tal movimento e suas atuações político-estético-sociais como práticas em prol de uma educação menor que, por si, já faz a previsão de uma articulação e resistências que lhe são características, em reação à educação maior, imposta e gerida por meio de políticos ou governos:

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO; 2022, p. 175).



Figura 20: Docentes e alunos do Centro de Artes da UFPel envolvidos com o Movimento (RE)Existência em manifestação pelas ruas do centro da cidade de Pelotas: A professora Nádia Senna é a segunda à esquerda, conforme o cartaz 'Escola sem Mordança'. Fotografia. 2016. Acervo do Projeto Arte na Escola. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/acervo/acoes-2016/movimento-reexistencia/>

Com base no exposto, podemos afirmar que a atuação de alguns professores e alunos do Centro de Artes acaba sendo embasada em lutas e (re)existências em prol do coletivo, reverberando na própria cidade e no contexto da arte e da educação desenvolvido neste espaço geográfico.

Tais atuações perpassam por linhas de pensamento e ação que ecoam em outros tempos que, por conseguinte, estão cheias de ramificações, cruzamentos e interligações, forma rizomática: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 14).

Portanto, aproximamos a atuação do professor-artista José Luiz de Pellegrin com os docentes Nara Keiserman e José de Abreu, na época em que atuaram dentro do ILA da Universidade Federal de Pelotas, evidenciando cruzamentos metodológicos que são inerentes nas práticas analisadas, cruzando poética artística com atuação docente.

Em suas metodologias, os docentes analisados mostraram uma atuação docente para além do espaço da sala de aula, embasada na realidade e na experimentação. Tanto a figura do professor quanto a do artista são intercruzadas, amarradas, transformadas, visto que o sujeito professor-artista representa aquele que ensina e que aprende, como também aquele que atua por meio de uma poética artística.

Tendo em mente que o processo de formação do ser-professor(a) e do próprio ser humano “acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias” (JOSSO, 2004, p. 43), podemos aproximar as metodologias e modos de atuação da Profa. Myriam de Souza Anselmo e da Professora Nádia Senna. Myriam e Nádia partilham de lutas para o reconhecimento da arte e da educação, dentro e fora da Universidade Federal de Pelotas, como também a partir de formas de ver o mundo que são partilhadas entre si.

Para o ensino da arte, ponderamos que é necessário um fazer-questionador, contextualizador e instigador, que possibilite aos envolvidos instigar as próprias regras e se colocarem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem a partir do sensível. Os docentes e as metodologias aqui analisadas partilham em comum a necessidade de valorização do trabalho docente, assim como a luta por meio da visibilidade das áreas de arte e educação, (re)existindo a partir dos desmontes e das dificuldades que não são recentes, mas herdadas de modos retrógrados de pensar e agir.

Por fim, percebemos que um professor ou professora, como também um(a) professor(a)-artista não desenvolve-se sozinho(a), deslocado(a) do mundo e da realidade que está inserido(a), mas tem seu percurso formativo a partir de um sistema rizomático de metodologias partilhadas por outros docentes que vieram antes e impactaram suas trajetórias pessoais e profissionais. Tal sistema não pode ser delimitado por um início, meio e fim, muito menos por recortes temporais, mas acontece em um fluxo energético dinâmico, impactando nas atuações e metodologias de cada docente em tempos e espaços diferentes.

3.2 A atuação no campo expandido: formação, extensão e prática docente para além da universidade

O que é atuar para além do campo expandido? Começo aqui elucidando o uso desse termo, que tem circulado no meio acadêmico e no sistema da arte nas últimas décadas. O termo faz alusão a um espaço que está além, onde as fronteiras entre os saberes e fazeres são expandidas além das fronteiras que lhes são esperadas ou impostas. Quilinci (2014) discute acerca do campo expandido na arte que, além de um termo, deve ser compreendido como um ato filosófico:

Mais que isso, trata-se de fazer transbordar as práticas artísticas para fora dos circuitos e dos sentidos que lhe são habitualmente atribuídos, inserindo-as em lugares insuspeitos, articulando-as com outras formas de saber e fazer, colocando em cheque categorias que se encarregavam de situar a arte em um campo cultural nitidamente definido (2014, p. 12).

Pensando sobre a educação no campo expandido, Pablo Helguera (2011), na condição de curador-pedagógico, durante a realização do projeto educativo para a 8ª Bienal do Mercosul, priorizou dar continuidade ao trabalho iniciado por Camnitzer durante a 6ª Bienal, refletindo sobre as relações entre a arte e a educação. Pablo priorizou o foco na arte como conhecimento de mundo, buscando ampliar e expandir o acesso à Bienal para um público além do usual com o intuito de compartilhar conhecimentos com professores de outras áreas que, por conseguinte, dialogavam com os temas da própria bienal e com a área da arte:

Com relação à terceira área de ênfase – a arte como conhecimento de mundo – se buscou a ideia de expandir os públicos que tradicionalmente assistem a uma bienal. No âmbito escolar, por exemplo, percebi desde o início das investigações para este projeto que professores de diversas disciplinas de fora da arte olhavam a Bienal com interesse, mas com pouca clareza a respeito de como integrar seu conteúdo ao seu programa escolar. Com esse objetivo, realizou-se uma série de guias para professores abarcando diversas disciplinas diretamente vinculadas a temas da Bienal (geografia, história, literatura, etc.) que apresentavam a obra não apenas como objeto de estudo para se valorizar como tal, mas também como uma janela para se poder adquirir uma compreensão de temas de relevância nestes outros âmbitos (HELGUERA, 2011, p. 7).

O campo expandido carrega a integração de saberes com outras áreas de conhecimento, como também com espaços diferentes daqueles de costume,

integrando a arte com a vida cotidiana, mais próxima dos cidadãos. Sabemos que a universidade e ‘sua clientela’ costumam envolver em sua composição professores, funcionários, alunos, entre outros, que não deixam de ser cidadãos. O que pode soar como algo óbvio, na verdade deve ser ressaltado, visto que, para alguns, as práticas universitárias podem parecer distantes da realidade e da vida cotidiana, como também do ritmo da cidade.

Em conversa registrada no dia 1º de abril de 2022, o professor-artista Pellegrin comenta sobre o incômodo que tinha quando era aluno e percebia que determinadas produções ou exercícios propostos dentro do espaço universitário no qual estava inserido não dialogavam com a produção que estava presente nas galerias de arte da cidade de Pelotas:

Ativar e participar do circuito cultural, fazer a arte chegar ao público, instigar o aluno a se questionar sobre seu fazer diante da história da arte, conhecimento dado, a sua visão do papel do artista diante da sociedade na qual ele estava vivendo e quem sabe se sentir com a possibilidade de um posicionamento (PELLEGRIN, 2022, p.1).

O vínculo entre a cidade e a universidade é ressaltado pelas inúmeras produções, projetos e ações que os docentes José Luiz de Pellegrin e Nádya da Cruz Senna coordenaram ao longo dos anos. No momento, sabemos que se faz necessário ter a devida documentação, não somente para fins de comprovação no sentido de registrar a história das ações ocorridas, mas também para servirem como fontes de informação, de modo a salvaguardar sua importância e possíveis impactos no presente e no futuro.

Em conversa registrada sobre suas ações extensionistas no passado, Pellegrin comenta inúmeras vezes sobre a problemática de algumas décadas passadas quanto ao registro e devida documentação das ações de extensão: “Este é um grande problema. Fazemos inúmeros eventos, muitas vezes temporários e raramente pensamos sobre a documentação como forma de memória/registo que possa virar fonte de informação” (PELLEGRIN, 2022, p.1)³³.

Diante de tal questão, durante sua trajetória profissional Pellegrin reuniu uma série de documentos, recortes de jornais, fotografias e materiais das ações,

³³ PELLEGRIN, José Luiz de. Conversa registrada no dia 04/04/2022. Entrevistador: Guilherme Susin Sirtoli. Não publicado. 2022.

atividades, encontros e práticas que ajudou a produzir/curar/coordenar. Uma parte deste material foi cedido para esta pesquisa, o que auxiliou no encontro das informações acerca dos projetos extensionistas e exposições que desenvolveu durante sua prática docente.

Atualmente, tal realidade já vem sendo alterada, pois alguns projetos de extensão desenvolvidos nos últimos anos no Centro de Artes da UFPel têm parte de sua memória, bem como a devida documentação registradas nos diversos Catálogos de Extensão editados pela própria unidade acadêmica³⁴.

Entre os registros e conversas, o professor-artista expõe as inúmeras ações e exposições ocorridas nos prédios adquiridos pela Universidade Federal de Pelotas, em diversos momentos. Os prédios estão situados em inúmeros locais da cidade de Pelotas, alguns no bairro Porto, em que também se encontram diferentes unidades da instituição, como é o caso do próprio Centro de Artes. Entre os prédios escolhidos e ativados por meio da poética artística e prática docente, podemos citar o prédio da Laneira, localizado na Avenida Duque de Caxias, considerando o expressivo trabalho desenvolvido neste espaço:

No espaço reservado às exposições da Laneira, foram realizadas mostras de áreas diversas como: Artes, Museologia e Psicologia. Entre elas podemos citar 'Eles estão chegando III', 'Arte no Porto IV', 'Entrelínguas', 'Dissimilares', 'Mostras e bancas', 'ECARTE: percursos invisíveis', 'TRICOTADA', "Outra História: ILA-IAD. 1990-2010", 'CaligrafiAsnoumPelotense: meus riscos', várias edições das Mostras de Humor da UFPEL que homenagearam grandes nomes da área como Canini, Edgar Vasquez e Odyr, entre outros (PELLEGRIN, 2019, p. 53).

As instalações da antiga Laneira Brasileira S/A estão localizadas no início do bairro Fragata, que por mais de 50 anos abrigou atividades de processamento de lãs procedentes de diversas cidades gaúchas e uruguaias. A Universidade Federal de Pelotas adquiriu o prédio no ano de 2010. Recentemente, o local tornou-se o Centro Regional de Cuidados Paliativos, vinculado ao Hospital Escola da UFPel. Parte da memória dessa instituição foi retomada por Melo (2012) por intermédio de uma coleção de fotografias em sua dissertação de mestrado intitulada "Fragmentos da Memória de uma Fábrica na Coleção Fotográfica Laneira Brasileira Sociedade Anônima".

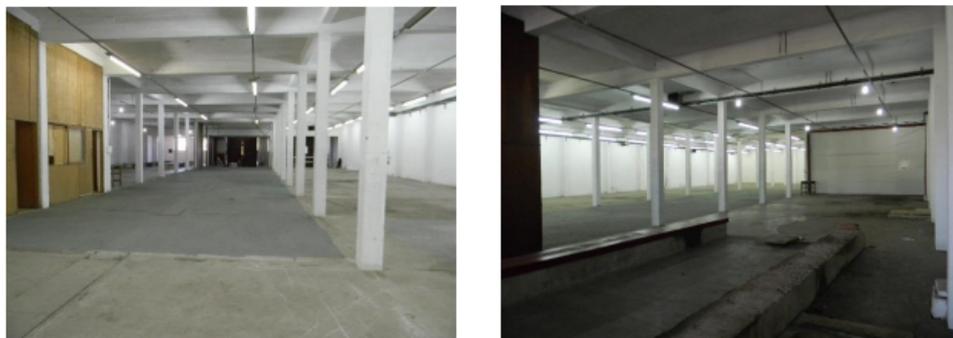
³⁴ As edições de 2014-2019 dos Catálogos de Extensão do Centro de Artes da UFPel podem ser encontradas no site da unidade: <https://ca.ufpel.edu.br/>.

O espaço estava em desuso (Figura 21) quando começou a ser ocupado por meio das exposições e ações culturais coordenadas pelo professor-artista Pellegrin. Entre o material cedido por ele, encontram-se diferentes exposições e ações ocorridas no período 2010-2014. Em conversa registrada, Pellegrin expõe:

Propus ao reitor na época que ficaríamos com a Laneira, a parte de exposições. [...] A Laneira foi um processo e tivemos muitas ideias. Teve até o projeto de um museu da UFPel, eu tinha pensado a Laneira para mostras de arte e possivelmente um de seus andares como uma ampliação do próprio Centro de Artes (PELLEGRIN, 2022, p. 1)³⁵



A Laneira e o espaço reservado à cultura antes da adequação.



Os espaços da Laneira preparados para as mostras e apresentações de trabalhos.

Figura 21: Justaposição de imagens mostrando o antes e depois do espaço da Laneira. 2019. Fonte: Memorial acadêmico de José Luiz de Pellegrin.

Entre as ações desenvolvidas neste espaço, está a terceira edição da exposição 'Eles estão chegando' (Figura 22), contando com a participação de cerca de 40 alunos oriundos do curso de Artes da UFPel, em que "deixaram por um período, a relação aluno/professor em sala de aula para encarar o público e

³⁵ Idem nota 34.

experimentar os desafios que virão logo ali, quando chegarem à condição de profissionais”³⁶.



Figura 22: Espaço da Laneira sendo ocupado pelos trabalhos dos alunos do Centro de Artes durante a terceira edição de ‘Eles estão Chegando’, organizada pelo professor José Luiz de Pellegrin. 2010. Acervo particular de José Luiz de Pellegrin.

O vínculo entre arte e realidade, assim como entre universidade e cidade, por meio das exposições realizadas neste local, mostra a importância e a necessidade de uma educação e cultura que não ficassem restritas ao meio acadêmico. Nesse sentido, poderiam ser usufruídas pelo público da cidade, em constantes trocas e diálogo com os próprios acadêmicos. A Laneira permitiu um grande fluxo de visitantes possibilitando reverberar o trabalho desenvolvido pelos estudantes do curso de Artes. Ademais, por meio do extenso trabalho desenvolvido, chegou a figurar como um espaço cultural:

Este espaço de exposição permitiu o afluxo de um número enorme de público e de montagens de trabalhos que só aquele espaço na universidade poderia acolher. Assim como na COTADA³⁷, o público da comunidade que

³⁶ Diário Popular. Edição de 29 de novembro de 2011. Acervo de José Luiz de Pellegrin.

³⁷ Cotada é um prédio institucional da Universidade Federal de Pelotas, sendo a sede de uma antiga fábrica de massas e biscoitos que esteve em funcionamento até meados da década de 1990. Localizado na esquina da rua Benjamin Constant e da praça Domingos Rodrigues, na zona portuária da cidade de Pelotas, começou a integrar as áreas acadêmicas da Universidade Federal de Pelotas

conhecia a fábrica não tinha constrangimento em visitar o local. Este contato promoveu encontros com os alunos mediadores que ouviram muitas histórias das pessoas ou de seus familiares. A pergunta inicial era sempre sobre o retorno do funcionamento. Quando explicado sobre a criação de um espaço de cultura a expressão de aprovação era recorrente. Em 2012 o espaço de mostras se tornou, por proposição do reitor, Espaço Cultural Artístico Laneira do Centro de Artes (ECAL) (PELLEGRIN, 2019, p. 55).

Em outubro de 2010, o curador colombiano José Roca, então curador-geral da 8ª Bienal do Mercosul 'Ensaio de Geopolíticas', visitou a cidade de Pelotas. Essa visita ocorreu em um circuito de pesquisa em diferentes regiões e cidades do Rio Grande do Sul, por conta do tema da então bienal e foi documentada em um blog escrito pelo próprio curador na época da Bienal (Anexo 2): "El propósito ha sido el conocer el territorio; también ver museos y centros culturales que puedan eventualmente albergar algunas de las muestras itinerantes o prestar parte de su acervo para la exposición histórica Morada ao Sul" (ROCA, 2011, p. 3)³⁸.

Em contato com o trabalho desenvolvido pelo professor Pellegrin com as exposições e mostras em diferentes espaços da cidade, com ênfase no projeto Arte no Porto, o curador aborda o espaço cultural da Laneira que estava sendo criado no período:

El profesor Pellegrin es un animador incansable de la escena artística local; fue el realizador de la exposición colectiva Arte no Porto en diferentes espacios del puerto de Pelotas y en la antigua fábrica de pastas Cotada. Actualmente Pellegrini lidera la conversión de una antigua fábrica textil en un centro cultural universitario, un Proyecto de Extensión Universitaria ligado a la Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que tendrá un enorme impacto en el desarrollo cultural de la región (ROCA, 2011, p. 2)³⁹.

O reconhecimento por parte de Roca mostra que os projetos desenvolvidos na cidade de Pelotas, especialmente pelo trabalho incansável de Pellegrin,

em 2014, agregando à infraestrutura da UFPel dois blocos, um de três e outro de seis andares. Atualmente, o prédio é sede da unidade acadêmica Centro de Engenharias. Vide: <https://wp.ufpel.edu.br/45anos/cotada/>. Este prédio já foi um espaço ocupado pela arte e cultura, integrando inúmeras exposições organizadas pelo professor José Luiz de Pellegrin, incluindo edições das mostras: *Arte no Porto III*, *Eles estão Chegando II* e *Recotada*, como uma forma de ocupar aquele espaço por meio da arte e da cultura (PELLEGRIN, 2019).

³⁸ ROCA, José. *Reporte de viaje Pelotas y Santa Maria* (Texto disponibilizado na época da Bienal, em blog com textos escritos por Roca. Originalmente o texto estava inserido dentro do site da própria Bienal do Mercosul). Não Publicado. 2011. 13p. Acervo de José Luiz de Pellegrin. Texto na íntegra no Anexo 2 desta dissertação.

³⁹ Idem nota 38.

corroboravam com a ampliação e o desenvolvimento cultural da própria cidade. Tal projeto estava alinhado com a proposta curatorial de Roca e das ideias que o curador colombiano tinha em mente quando propôs a curadoria-geral da 8ª Edição da Bienal do Mercosul:

O projeto curatorial desenvolve sete grandes ações, abordadas por meio de duas estratégias: expositivas e ativadoras. **Nas ações ativadoras**, que podem ter também como resultado uma exposição, há uma **ênfase na relação entre o artista e o público**. Nas exposições propriamente ditas, a ênfase está na obra e na sua relação com os trabalhos dos outros artistas e com o tema proposto. Assim, a cidade de Porto Alegre e o território do Rio Grande do Sul são **vistos como lugares a ser descobertos e ativados por meio da arte**. A intensa atuação dos artistas e de suas obras nesse território **pressupõem a participação da comunidade** e a colaboração com centros culturais – institucionais ou independentes – e artistas locais (ROCA, 2011, p. 13, grifos nossos).

Podemos relacionar as ideias de Roca frente à curadoria-geral da Bienal com as preocupações de Pellegrin acerca de experiências ativadoras, buscando uma participação do público e também o diálogo com a produção artística. Sobre suas ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, incluindo alguma das ações aqui abordadas, Pellegrin comenta:

Minha participação nas atividades de extensão, nestes últimos 15 anos, resulta de uma interação forte entre ensino, pesquisa e extensão. Mantive foco principal na minha produção artística em Pintura, como produção intelectual, e na **busca de significação da produção dos alunos fazendo o objeto artístico encontrar o público** (PELLEGRIN, 2019, p. 43, grifos nossos).

Para o professor-artista, as preocupações acerca da relação entre objeto artístico e público foram iniciadas com sua participação no ‘Seminário de Curadoria e Montagem de Exposições’ (Figura 23), realizado no Rio de Janeiro no ano de 1986. O Seminário foi promovido pelo Instituto Nacional de Artes Plásticas sob a então direção da artista contemporânea brasileira Iole de Freitas (1945):

Minhas preocupações com o espaço de exposição que desse visibilidade à produção do curso de artes iniciou com o “Seminário de Curadoria e Montagem de Exposições” promovido pelo Instituto Nacional de Artes Plásticas, na FUNARTE do Rio de Janeiro, já em 1986. Foi no seminário coordenado por Iole de Antunes de Freitas onde, pela primeira vez, pude ter acesso às preocupações e aos conhecimentos que garantiriam a **conexão entre a produção do artista e o público**. Entretanto, ainda tínhamos um percurso a conquistar (PELLEGRIN, 2019, p. 43).

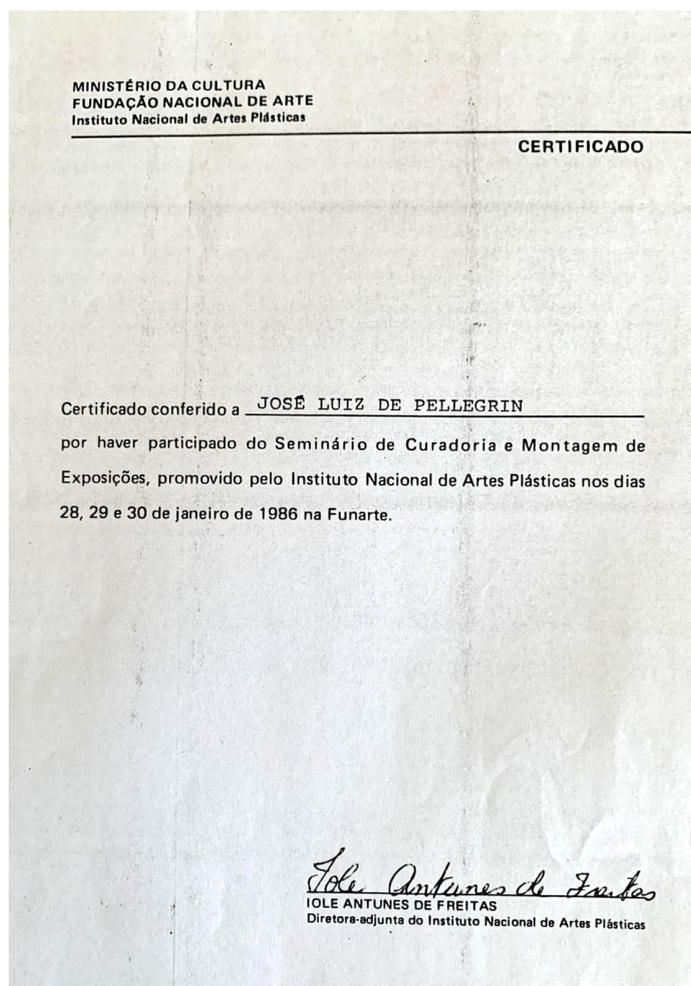


Figura 23: Certificado de participação de Pellegrin no Seminário de Curadoria e Montagem de Exposições, promovido pelo INAP. Documento. 1986. Acervo pessoal de José Luiz de Pellegrin.

A conexão público-artista, como ressaltado pelo professor, tendo em vista a relação entre universidade e cidade, como também arte e vida, são relações caras à professora Nádia Senna. Em 2013, as professoras Nádia Senna e Carolina Rochefort, da área de desenho do Centro de Artes da UFPel, organizaram a mostra didática 'Barroco Revisitado' (Figura 24) no Espaço Cultural e Artístico da Laneira, de modo a reverberar as produções dos alunos da disciplina de Desenho da Figura Humana, dos cursos de Artes. Além da questão performática inerente aos autorretratos produzidos, alguns dos alunos participantes também atuaram como mediadores da mostra para o público.



Figura 24: Reportagem do jornal Diário Popular sobre a mostra 'Barroco Revisitado', coordenada pelas professoras Nádia Senna e Carolina Rochefort. 2013. Acervo de José Luiz de Pellegrin.

Uma menção a essa mostra aparece no ensaio visual (Figura 25). 'O desenho do corpo, o corpo que desenha', feito pela professora-artista Nádia Senna na primeira edição da revista Paralelo 31 (SENNA, 2013). Neste ensaio, a

professora-artista traz como foco o desenho, sua área de atuação, mais especificamente o desenho “em torno do corpo a partir das experiências em ensino, extensão e pesquisa” (SENNA, 2013, p. 8):

O trabalho se ampliou e adquiriu complexidades, parcerias se estabeleceram auxiliando a encenar um período com riqueza de detalhes. Barroco Revisitado traz a representação de si como personagem, inversão de papéis e a performance. O corpo que se apresenta. A mostra se instala em um espaço de exposição alternativo (SENNA, 2013, p. 21).



Figura 25: Nádia da Cruz Senna. Página do ensaio visual ‘O Desenho do Corpo, o Corpo que Desenha’, primeira edição da revista Paralelo 31. 2013. Fonte: Paralelo 31. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/3943>

A Disciplina de Desenho da Figura Humana, ministrada por Nádya para os cursos do Centro de Artes, também foi espaço para diferentes ações integrando ensino e extensão. Uma destas ações, repetida em vários semestres da disciplina, foi a intervenção na fachada (Figura 26) do próprio prédio do Centro de Artes. O processo das intervenções foi realizado por meio das projeções (Figura 26) para a criação de desenhos e pinturas a partir de fotografias, e em alguns dos anos utilizou a prática de estêncil⁴⁰.



Figura 26: Intervenção na fachada do Centro de Artes em 2013, a partir de fotografias de docentes e discentes que passaram pela instituição. 2013. Fotografia. Acervo pessoal de Nádya Senna.

⁴⁰ O Estêncil é uma técnica de pintura que utiliza o molde vazado ou máscara para aplicar um desenho em qualquer superfície.



Figura 27: Processo de projeção para criação dos desenhos e pinturas realizados nas fachadas do Centro de Artes. 2015. Fotografia. Acervo pessoal de Nádia Senna

No ano de 2015, foi proposto aos discentes que estavam cursando a disciplina se autorretrataram na fachada, bem como retratarem alguns dos servidores da unidade (Figura 28). A temática para a realização do trabalho neste ano foi guarda-chuva como forma de solidariedade para com os cidadãos pelotenses afetados com as enchentes que ocorreram naquele ano no município. O trabalho desenvolvido foi uma forma de reverberar os estudos e práticas ocorridas dentro da instituição para com os transeuntes e os cidadãos do entorno, bem como da própria cidade de Pelotas.



Figura 28: A professora Nádía auxiliando na realização das intervenções nas fachadas em 2015. Fotografia. Acervo pessoal de Nádía Senna.

Em diversos projetos e ações, o cenário principal para os eventos foi composto por espaços abertos da própria cidade. Uma das ações em que Nádía esteve envolvida, com a colaboração de outros discentes e docentes do Centro de Artes, foi na realização de um Dia da Criatividade (Figura 29), no ano de 2014, em alusão aos 65 anos da Escola de Belas Artes de Pelotas (Figura 30).

A retomada do evento simbólico, que acontecia nos primórdios do ILA, foi realizada no sentido de resgatar a memória e homenagear a própria instituição. O evento foi realizado a céu aberto e teve uma integração entre diferentes linguagens artísticas, ocorrendo na Praça Piratinino de Almeida, cenário para inúmeras edições que ocorreram entre o final dos anos 1970 e durante a década de 1980:

Já no dia 12 de abril (de 2014), ocorrerá descerramento de placa comemorativa e um Dia de Criatividade, atividade esta que também é um resgate da história da instituição, que realizava essas jornadas nos seus primórdios. Este momento será realizado na Praça Cipriano Barcelos, da qual a estrutura tem privilegiada visão. Também fará parte da programação uma doação de livros sobre arte para a rede municipal de ensino e uma exposição comemorativa (CCS UFPel, 2014, p. 1).



Figura 29: Fotomontagem com imagens da edição comemorativa do Dia da Criatividade. Fotografia. 2014. Acervo particular de Ursula Silva.

Escola de Belas Artes
EBA 65 Anos



Programação de Aniversário

- 26 de março - início das festividades e homenagens referentes aos 65 anos da EBA; às 16h no Centro de Artes / UFPEL
- 12 de abril - Placa comemorativa e Dia da Criatividade; às 10h, em frente à Escola de Belas Artes (Mal. Floriano, 179)
- 16 de abril - doação de livros sobre ensino da arte para professores do município; às 14h, no auditório da SMED
- 16 de abril a 14 de maio - exposição comemorativa no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo. Abertura dia 16/04, às 19h





Figura 30: Folder com a Programação de Aniversário dos 65 anos da Escola de Belas Artes de Pelotas. 2014. Fonte: CCS UFPEL.

No ano de 2017, a professora-artista organizou a ação artística 'La Noche de Los Artistas Muertos' (Figura 31), ação artística que integrou os grupos PET Artes Visuais, Projeto Arte na Escola, na época coordenados pela professora (Figura 32), bem como participação do grupo PEPEU Programa de Extensão em Percussão (Figura 33), e demais extensionistas do Centro de Artes por ocasião da abertura da Feira do Livro de Pelotas em 31 de outubro de 2017 (CATÁLOGO DA EXTENSÃO CENTRO DE ARTES, 2017). O evento aconteceu na Praça Coronel Pedro Osório e teve participação de discentes de diferentes cursos do Centro de Artes:



Figura 31: Discentes e docentes do Centro de Artes na Ação artística 'La noche de los artistas muertos' durante a abertura da Feira do Livro de Pelotas, ação coordenada pela Profa. Nádia Senna. 2017. Acervo do Projeto Arte na Escola UFPel.



Figura 32: A Professora-artista Nádya Senna durante os preparativos para a realização da ação. 2017. Fotografia.



Figura 33: Discentes e docentes do Centro de Artes na Ação artística 'La noche de los artistas muertos' durante a abertura da Feira do Livro de Pelotas, ação coordenada pela Profa. Nádya Senna. 2017. Fonte: Arte na Escola UFPel.

As ações focadas além do espaço da própria instituição, priorizando atividades em diferentes bairros, bem como no espaço urbano, acabaram aproximando os cidadãos das linguagens artísticas. Isso corrobora com a integração do ensino desenvolvido dentro da instituição por meio das próprias práticas

extensionistas que são disponibilizadas para que os cidadãos possam usufruir e participar, modificando suas relações com a cidade por meio da própria arte e da educação.

Tais iniciativas acabam nos aproximando das ideias de Juhani Pallasmaa (2017) acerca de algo que é inerente ao próprio ser humano, isto é, a capacidade de fantasiar, imaginar e, conseqüentemente, modificar a realidade além do mundo 'objetivo da matéria': "Não vivemos em um mundo objetivo de matéria e fatos, como acredita o realismo convencional. O modo de existência tipicamente humano tem lugar no mundo das possibilidades, moldado por nossa capacidade de fantasiar e imaginar" (2017, p. 60).

A integração entre as ações de ensino, extensão e pesquisa, características do ensino desenvolvido dentro do Centro de Artes da UFPel, acaba colaborando com uma aprendizagem significativa para os discentes e docentes envolvidos, ao passo que dá sentido e embasa as ações desenvolvidas em sala de aula na própria vida e realidade.

O professor-artista Pellegrin e a professora-artista Nádia Senna, com suas atuações para além do ambiente universitário, buscando integrar os discentes no circuito da arte de forma prática, bem como aproximar o contato com público no sentido de promover trocas, diálogos entre cidade e universidade, acabam corroborando com um ensino da arte de qualidade.

Uma das confluências entre estes dois sujeitos/professores/artistas é a criação de lugares objetivando a arte e a educação. Pellegrin e a sua incansável força de trabalho (parafraseando José Roca), apropriando-se de espaços muitas vezes abandonados e os ressignificando por intermédio da arte, possibilitando ao público fruir e usufruir do que possuem por direito: a arte e a cultura. Nádia Senna, por sua vez, entre suas inúmeras ações extensionistas com o intuito de aproximar a cidade e o ensino desenvolvido dentro do Centro de Artes, modificando as percepções pré-estabelecidas nos espaços urbanos, levando a arte e a educação até as praças, ruas, fachadas e inúmeros outros espaços urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores, metodologias, experiências locais, entre outros, acabam sendo desconsiderados no panorama global, tidos muitas vezes como inferiores àqueles que atuaram em grandes centros urbanos ou em espaços/países/continentes de ampla visibilidade, com narrativas hegemônicas perpetuadas durante séculos. Priorizar o Sul como foco, invertendo os papéis hegemonicamente impostos não é uma tarefa fácil. Assim como não é fácil priorizar o estudo de ações que aconteceram entre meios, entre o meio da arte e da educação, entre o meio da cidade e da universidade, entre o meio da arte e da vida.

Por conseguinte, isso requer perceber e levar em conta algumas questões a partir de outro prisma, sem ponderar formas impostas de saberes-fazer que buscam separar áreas, ações e sujeitos. Encontrei nas ações artístico-educativas, narrativas e metodologias aqui estudadas, que a relação entre arte e educação, pelo menos aquela desenvolvida ao Sul, não acontece fechada em 'caixinhas', mas sim é ampliada, expandida, com foco além de suas bolhas ou do que lhes é estabelecido como limite.

Dois exemplos que vão além dos limites institucionais são Luis Camnitzer e Pablo Helguera, com suas atuações além das instituições artísticas, museológicas e educacionais. Atuando em cidades latino-americanas, bem como em outras partes do mundo, os artistas mostram que é possível deslocar a arte de seus espaços institucionalizados para reverberar além, criando novos territórios nos espaços e promovendo conexões entre as pessoas. Isso, na consideração de que uma ação artística, seja ela uma escultura ou uma performance, entre tantas outras, é capaz de ativar e modificar as relações estabelecidas entre os sujeitos, como também reverberar na forma como atuam no próprio mundo.

A resistência, ou melhor, a *(re)existência*, também são características que devem ser levadas em conta, principalmente quando abordamos o ensino da arte desenvolvido ao Sul, no Centro de Artes da UFPel. O Dia da Criatividade, evento em total consonância com as ações desenvolvidas no grande centro do país em um período de repressão aos âmbitos artístico-culturais por parte de governos autoritários e ditatoriais, possibilitou inúmeros espaços de criação coletiva em arte no âmbito urbano.

O Centro de Artes da UFPel, desde seus primórdios, é uma unidade acadêmica com uma ampla produção extensionista, focada na relação entre universidade e cidade. As ações aqui analisadas mostram a união entre o ensino, a extensão e a pesquisa nas práticas dos docentes José Luiz de Pellegrin e Nádía da Cruz Senna. Nádía ressalta e mostra a importância de um circuito ininterrupto do ensino-pesquisa-extensão, reverberando nas pesquisas desenvolvidas pelos alunos, nos cursos oferecidos para a comunidade, entre tantas outras, trazendo um ensino da arte integrador. Pellegrin, com o projeto destinado aos usuários dos CAPS de Pelotas, mostrou a necessidade de fazer o movimento reverso da extensão: trazer a comunidade para dentro da instituição, bem como reverberar as ações desenvolvidas por meio de exposições abertas ao público da cidade. Concebemos que as metodologias docentes analisadas possuem uma integração entre ensino, pesquisa e extensão, buscando um ensino formador e integrador.

Perceber como tais docentes atuaram a partir de suas narrativas e documentos, possibilita perceber a construção do sujeito docente e de suas metodologias, muitas vezes construídas em paralelo com sua produção artística. Os professores-artistas atuam entre a arte e a educação, e suas formações pessoais caminham juntas com suas formações profissionais, possibilitando traçar um paralelo com a história da própria instituição na qual estão envolvidos, como também dar ênfase para a construção da subjetividade docente de tais professores ao longo de suas carreiras.

É necessário ainda salientar que a construção do professor não acontece de forma isolada, mas coletiva. Cada professor carrega em si características, ações, metodologias de trabalho e de vida de outros professores que vieram antes e tiveram impactos em suas trajetórias de formação. Foi possível perceber isso por meio das narrativas de José Pellegrin e Nádía Senna sobre suas professoras Nara Keiserman e Myriam Anselmo, respectivamente.

Foi possível vislumbrar também a característica colaborativa e coletiva das ações desenvolvidas pelos docentes perante a instituição, ressaltando a ideia de que a colaboração entre pessoas e profissionais acaba possibilitando adentrar no campo expandido, indo além do que é esperado e atingindo um maior número de cidadãos por meio do sensível. Isso, por sua vez, mostra que as experiências desenvolvidas foram formadoras para todos: discentes, docentes e público envolvido.

As ações priorizando ampliar a dimensão dos discentes para com a realidade, assim como possibilitá-los a refletir sobre seu campo de atuação, produzindo arte e entrando em contato com o público, mostram a importância de tais metodologias de trabalho e a necessidade de abordá-las, principalmente perspectivando futuros possíveis.

Percebe-se uma consonância entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores-artistas aqui analisados com as práticas de uma arte de engajamento social, como expõe Helguera (2011), focados em ampliar a dimensão das relações entre arte e público, universidade e cidade, ensino e extensão, entre outros. Nesse sentido, o ensino desenvolvido pode ser considerado um ensino baseado em princípios ético-estético-sociais.

Por fim, ressalto que no sul do sul não estamos à margem dos centros do Brasil, mas somos um centro próprio, como expõe Ramil (2004). Pautados em experiências sulistas, produzimos conhecimentos diferentes dos centros hegemônicos, situados no sudoeste do país. Espero que este trabalho possibilite ampliar o campo de pesquisa da arte e educação desenvolvidas *ao sur*, priorizando narrativas, metodologias e trabalhos acerca do local, do menor, em prol de uma educação menor, coletiva, necessária! Isso corrobora com uma mudança de paradigma, possibilitando contar nossa história por meio de outros prismas, mostrando que tanto o Sul da América Latina quanto o Sul do Brasil possuem um extenso trabalho em arte e educação que, por vezes, acaba invisibilizado pelas narrativas predominantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP. 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2015.

BOHNS, Neiva Maria Fonseca. **ENSINO DE ARTES VISUAIS: DO UNIVERSO EM EXPANSÃO AS GALÁXIAS PERIFÉRICAS**. Anais do 24. Encontro Nacional da ANPAP. Compartilhamentos na arte: redes e conexões. 2015. p. 995 - 1008.

BONDUKI, Nabil. Apresentação à edição brasileira in: GORELIK, Adriana; PEIXOTO, Fernanda Arêas. **Cidades sul-americanas como arenas culturais**. São Paulo: Sesc Edições. 2019. p.7 - 14.

CAMNITZER, Luis. **Didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano**. Murcia: CENDEAC, 2009.

_____. **Entrevista sobre su obra El museo es una escuela**. MALBA. Site Online. 2014. Disponível em: <https://www.malba.org.ar/luis-camnitzer-el-museo-es-una-escuela/>. Acesso em 01/10/2021.

CATÁLOGO DE EXTENSÃO DO CENTRO DE ARTES 2015-2016. Site Online. 2016. Disponível em: <https://ca.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 02/04/2022.

CATÁLOGO DE EXTENSÃO DO CENTRO DE ARTES 2017. Site Online. 2017. Disponível em: <https://ca.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 02/04/2022.

CATÁLOGO DE EXTENSÃO DO CENTRO DE ARTES 2018. Site Online. 2018. Disponível em: <https://ca.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 02/04/2022.

CATÁLOGO DE EXTENSÃO DO CENTRO DE ARTES 2019. Site Online. 2019. Disponível em: <https://ca.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 02/04/2022.

CCS UFPel. Dia da Criatividade marca 65 anos da Escola de Belas Artes. 2014. Site Online. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2014/04/28/dia-da-criatividade-marca-65-anos-da-escola-de-belas-artes/>. Acesso em: 12/04/2022.

CHIOVATTO, Milene. **O Professor Mediador**. Boletim, Número 24, Outubro/Novembro 2000.

COSTA, Anna Luisa Veliago. **Os sentidos experimentais dos Domingos da Criação**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Interunidades em Estética e História da Arte. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2019.

DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso.

In: DAVID, Célia Maria et al (org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-138.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes. in: **Conferências em Arte/Educação: Narrativas Plurais**. v.1, 2014. p.249-257.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

DINIZ, Leopoldina Francimar Amorim Coelho; SOUSA, Geida Maria Cavalvanti de; SOUZA, Dennis Marinho Oliveira Ramalho de. As Instituições de Ensino Superior e seus interlocutores quanto à percepção nas ações extensionistas. Uberlândia: **Revista Educação Popular**. v. 20, n.1, jan - abr. 2021. p. 140 - 159. 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: Para uma literatura menor**. Assírio & Alvim: Lisboa, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2. (Vol. 1). São Paulo: Editora 34. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: (1972-1990). São Paulo: Editora 34. 2013.

FABRIS, Annateresa. Discutindo a imagem fotográfica. **Domínios da Imagem**, v. 1, n. 1, p. 31-41, 2007.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. **Leitura sem palavras**. Ática: São Paulo. 1993.

FISCHER, Déborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? Santa Maria: **Revista do Centro de Educação UFSM**. v. 45, 2020 – Jan./Dez. p.1-21.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. **Projeto Pedagógico da 6a. Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. 2007.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

GÓMEZ, Pedro Pablo. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. **Revista GEARTE**, Porto Alegre. v.6, n.2. p. 369-389, maio/ago, 2019.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **Antes que se vuelva pedagogia**: a criação de escolas como prática artística. 2019. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis. 2019. 173p.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34. 1992.

HAN, Byung-Chul. **No Enxame**: Perspectivas do digital. Petrópolis: Editora Vozes. 2019.

HIRSCH, Isabel Bonat. Entrevista: A criação e os primeiros anos do Núcleo de Teatro da UFPel. (Entrevistador: Núcleo de Teatro da UFPel). in: SILVA, Daniel Furtado Simões da. **20 anos em cena: Núcleo de Teatro da UFPel**. Pelotas: Editora UFPel. 2017. p. 13-21.

HELGUERA, Pablo. “**Cruzando fronteiras entre educação, arte e política: o projeto da Escuela Panamericana del Desasosiego**”, uma entrevista de Pablo Helguera a Cayo Honorato, realizada em 02 de setembro de 2010. Fórum Permanente. Site Online. 2010. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/educacao-0/entrevistas/pablo-helguera>. Acesso em: 06/03/2022.

_____. Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos de educação. . In: Helguera, P. Hoff, M. (Orgs.) **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre, Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

_____. Uma má educação. Entrevista por Helen Reed. in: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (org). **Agite antes de usar: Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Sesc Edições. 2019. p. 79-90.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. in: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM. 2005. p. 21-42.

_____. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2007.

JESUS, Joaquim. O professor-artista como vírus. Florianópolis: **Revista Apotheke**, v. 2, n. 2, 2016. p. 28-43.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre: **Revista Educação**. Ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Clarice Rego. **A ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS (1949-1973): Trajetória institucional e papel na História da Arte**. 2013. 316 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MARXUACH, Michy. Uma escola de arte hoje: tecendo a textura que sustenta a frase. in: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (org). **Agite antes de usar: Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Sesc Edições. 2018. p. 96 - 109.

MEIRA, Marly. Cartografia das mutações em arte-educação no Rio Grande do Sul - Últimas décadas. in: SILVA, Ursula Rosa da; SENNA, Nádia da Cruz; MEIRA, Mirela Ribeiro (orgs.). **Memórias e perspectivas contemporâneas da arte/educação no RS**. Pelotas: Editora UFPel. 2016. p.22-37.

MELO, Chanaísa. **Fragmentos da Memória de uma Fábrica na Coleção Fotográfica Laneira Brasileira Sociedade Anônima**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2012.

MIGNOLO, Walter. **La ideia de América Latina**. Barcelona: Editorial Gedisa. 2007.

MORAIS, Frederico. Cronocolagem: Os Domingos da Criação in: GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico (org.). **Os Domingos da Criação**: Uma coleção poética do experimental em arte e educação. Rio de Janeiro: Instituto Mesa. 2017. p.236-249.

OLASCOAGA, Sofia. Advertência: mais perguntas que respostas. Questionário invertido sobre a prática artístico-pedagógica-curatorial. in: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (org.). **Agite antes de usar**: Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Sesc Edições. 2019. p. 23-27.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. São Paulo: Editora da UNICAMP. 2013.

_____. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes. 2014.

PAPO DE CINEMA. José de Abreu: Biografia. Site Online. 2022. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/artistas/jose-de-abreu/>. Acesso em 13/05/2022.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Mediação, 2001.

PELLEGRIN, José Luiz de. **Memorial Acadêmico**. Centro de Artes: Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2019. 75p.

PEREIRA, Marcos Villela. O lugar das utopias na vida coletiva. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (org.). **Educação para a arte, arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

_____. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **LAV: Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais da UFSM**, Santa Maria, v.6. n.4. p. 1-19. mar/2010.

_____. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PROJETO ARTE NA ESCOLA UFPel. Sobre o Projeto Arte na Escola. Site Online. 2022. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/>. Acesso em: 01/05/2022.

QUILICI, Cassiano. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Sala Preta**, v. 14, n. 2, p. 12-21, 2014.

RAMIL, Vitor. **A estética do frio** (*L'esthétique Du froid*). Porto Alegre (RS, Brasil, América do Sul): Satolep, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. Arte/educação: memórias e perspectivas contemporâneas FAEB e ANPAP. in: SILVA, Ursula Rosa da; SENNA, Nádia da Cruz; MEIRA, Mirela Ribeiro (orgs.). **Memórias e perspectivas contemporâneas da arte/educação no RS**. Pelotas: Editora UFPel. 2016. p. 10-21.

SILVA, Ursula Rosa da; SENNA, Nadia da Cruz; SOARES, Ana Cláudia Safons. Movimento (Re) existência: poéticas de conscientização. **Revista Apotheke**, v. 3, n. 3. dezembro de 2017. p. 56-71.

SILVA, Ursula Rosa da. O ensino de arte no ILA/UFPel (1969-1989). **Seminário de História da Arte**. Pelotas: UFPel, 2012.

_____. O ENSINO DA ARTE NA UFPEL: MEMÓRIAS. in: SILVA, Ursula Rosa da; SENNA, Nádía da Cruz; MEIRA, Mirela Ribeiro (orgs.). **Memórias e perspectivas contemporâneas da arte/educação no RS**. Pelotas: Editora UFPel. 2016. p. 10-21.

_____; SENNA, Nádía da Cruz. PROJETO ARTE NA ESCOLA: EXTENSÃO COMO ARTICULADORA DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE À ESCOLA. Pelotas: **Revista Expressa Extensão**. v.22, n.2, p. 06-09, JUL-DEZ, 2017.

SENNA, Nádía da Cruz. O desenho do corpo, o corpo que desenha (ensaio visual). Pelotas: **Paralelo 31**. n.1. dezembro de 2013.

SIRTOLI, Guilherme Susin. **A experiência estética e a participação ativa do espectador: entre a poética e o ensino de artes visuais**. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. 2021. Disponível: <https://wp.ufpel.edu.br/especializacaoemartesvisuais/files/2021/07/monografia-especializacao-guilherme-com-correcoes.pdf>.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Epistemologias do Sul**. Lisboa: Almedina. 2009.

THE PEDAGOGICAL IMPULSE. **A Bad Education**: Helen Reed interviews Pablo Helguera. Site Online. 2012. Disponível em: <https://thepedagogicalimpulse.com/a-bad-education-helen-reed-interviews-pablo-helguera/>. Acesso em: 01/04/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. Documento. 2003. p. 1-23.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As reformas educacionais e o ensino de artes. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 65-72, 2011.

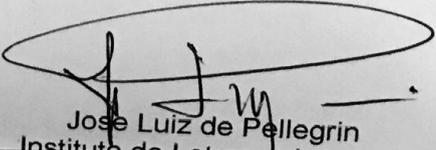
ANEXOS

Anexo 1

Projeto do curso de extensão - Pintar para pensar o olhar, Inventar as cores e
Passear pela história da Pintura. 2004.
Acervo: José Luiz de Pellegrin.

Curso de extensão

**Pintar para pensar o olhar,
Inventar as cores e Passear pela história da Pintura.**



Jose Luiz de Pellegrin
Instituto de Letras e Artes
Universidade Federal de Pelotas
Junho de 2004

Resumo

Curso de extensão universitária oferecida a pessoas com transtornos psíquicos que se identificam com a pintura e têm uma produção marcada por certa coerência que pode ser aprimorada a partir de um fazer e refletir que se alternam. Fazer e refletir para conhecer, selecionar e escolher para alcançar singularidades no seu processo poético. Ele dá continuidade a uma proposta desenvolvida no final de 2002 e início de 2003 com o curso: **"A pintura como vivência para uma trajetória pessoal"**.

Os dois cursos integram as ações na área de Saúde Mental desenvolvidas pelo Instituto de Letras e Artes da UFPEL junto aos CAPS de Pelotas e foram propostos para permitir aos usuários (nos dois cursos tratados como alunos) o acesso a experiências pertinentes ao fazer artístico, desenvolvidas dentro da Universidade, pela oportunidade de uso e acesso a novos trajetos do próprio espaço urbano, pela maior adequação dos espaços específicos de trabalho dos ateliês, pela convivência com a sua comunidade e sua produção artística e, sobretudo pelo enriquecimento que certamente resulta da convivência e da troca de experiências entre os participantes dos cursos e os estudantes, professores e funcionários enfatizando o exercício da *inclusão*.

Para tanto, é progressivamente proposto e analisado o fazer da pintura como processo, inicialmente de forma simples e acessível, desvelando-se, na seqüência, para o aluno as implicações de suas escolhas e o resultado de suas ações, abrangendo o uso e exploração dos instrumentos, dos materiais e da linguagem (da pintura).

A presentificação dos estágios de desenvolvimento dos trabalhos visa a promoção de um fazer atento, que pode medir as influências de cada decisão, de cada escolha possibilitando a reinvenção da proposta individual durante a execução do processo. A atenção ao próprio fazer, somado ao repertório que se amplia a cada realização, deve permitir ao aluno o aprender enquanto faz, incorporar ou negar o resultado de cada uma de suas intervenções envolvendo o fazer ora coletivo, ora individual; em classe e extraclasse. Explora com liberdade e responsabilidade as capacidades de cada participante ao mesmo tempo em que o instiga a vencer seus obstáculos e prepara-lo para a convivência.

Formas de Planejamento e Execução da Atuação do Projeto.

O curso tem carga horária de 90 horas distribuídas em encontros semanais de quatro horas. Conta com onze ministrantes que orientam vinte alunos oferecendo atendimento quase individual.

A relação professor aluno tem o intuito de diluir a relação entre portadores e não portadores de transtornos mentais instaurando um espaço de estudo e de trabalho diferenciado do de tratamento aqui reforçado pela ausência de profissionais da área Saúde Mental.

Cada aluno tem seu conjunto de instrumentos pelo qual zela e foi ensinado a conservar. Tem acesso a todos os materiais que são necessários para realizar os seus projetos. Mantém os resultados de seu trabalho organizados em pastas individuais e identificadas que permanecem no ateliê de pintura de modo que sejam preservados e possam ser revistos, retomados e apreciados.

As aulas iniciais foram programadas pelo grupo dos ministrantes com base na experiência e resultados do curso anterior e com base na especificidade da nova proposição. As aulas subseqüentes foram e estão sendo preparadas semanalmente a partir da avaliação no final de cada encontro considerando as dificuldades e o desenvolvimento apresentado pelos alunos tendo como suporte fichas de registro sobre as ações individuais dos mesmos e a revisão da aula feita pela coordenação e pelos demais ministrantes no final de cada período quando se definem as propostas da semana subseqüente.

O conhecimento sobre a linguagem plástico-pictórica é apresentado na forma de aulas teóricas discutindo conteúdos específicos que são ampliados, aprofundados e fixados também na apresentação e análise do desenvolvimento e dos resultados obtidos pelos próprios alunos como resposta ao seu investimento.

As aulas prevêm atividades individuais e em grupo. As atividades individuais compreendem as desenvolvidas em classe e as realizadas em casa. A apresentação e *leitura* dos resultados fornecem subsídios de leitura e apreciação para outras obras, amplia e fixa o repertório das informações recebidas anteriormente e tem como fim incentivar o fazer como resultado de processo apoiado no conhecimento e não como decorrência do talento dos privilegiados. O *artista* não é o que tem facilidade, mas aquele que trabalha e dá corpo às suas idéias.

As propostas são apresentadas de forma a ampliar progressivamente o uso de técnicas e conceitos que instrumentalizam o aluno para transitar com mais facilidade pela área específica de conhecimento através de um método que envolve responsabilidade com liberdade. Todas presumem a elaboração de estudos preparatórios em técnicas e materiais diversos que antecedem ao trabalho final evidenciando que o produto é conseqüência da intimidade e conhecimento dos diversos estágios que compreendem o processo de criação, possibilitando que o erro possa ser corrigido, as soluções experimentadas e a idéia inicial recriada ou redirecionada pela maior compreensão que o fazer atento dá ao realizador.

A orientação e a avaliação regulares tem permitido conduzir e realizar o planejamento ao mesmo tempo em que atende às expectativas identificadas no decorrer das aulas para que cada aluno seja respeitado nas suas limitações, mas que não seja submetido a elas.

Caracterização da Abordagem Psicossocial

Os integrantes do curso têm acesso a experiências similares a dos alunos regulares da Universidade através das quais suas particularidades são consideradas permitindo que se perceba como capaz de alcançar resultados identificáveis no desenvolvimento do curso e nas ações diferenciadas que pratica. Pode-se perceber a implicação da experiência do curso sobre o aluno no modo como expressa de forma particularizada a concepção do fazer artístico, quando muda hábitos, incorpora procedimentos diferenciados daqueles que refletem comportamento de dependências.

O usuário tem compromissos como aluno. Suas dificuldades e capacidades são tratadas e desenvolvidas sob essa condição. Por isso, são tratados como *alunos* que ocupam, como qualquer outro aluno, o espaço de trabalho do ateliê, com direitos e responsabilidades. Podem e devem tomar decisões pessoais ao fazer escolhas previstas nas propostas de trabalho, como exercício de liberdade, mas também se orientam através das condições impostas pelas mesmas, como forma de disciplina e direcionamento, enquanto desafio para resolver problemas e obter determinados resultados previstos pelos objetivos de cada atividade. A proposta sempre indica *o quê* fazer e o aluno decide *como* fazer com o apoio das informações, das orientações e experiências que vão se somando no decorrer do curso. O aluno deve sempre saber o *quê* vai fazer, *porquê* vai fazer, *como* vai fazer, o *quê* escolher para orientação e o quanto escolher para posteriormente poder avaliar os resultados obtidos. A realização nunca é um fim. É passo para novas metas. Dá experiência e autoridade para projetar, tornar-se sujeito do seu desejo. Ensaia a mudança da dependência para a auto-suficiência.

Uma efetiva mudança na postura pessoal diante do fazer pode ser observada quando o suporte é deslocado da mesa para a parede. Sobre a mesa só a ação do pulso é exigida. Sobre a parede a pintura pode ser realizada com o uso do pulso, do braço, mas também do corpo todo. Pode gerar visualidades impregnadas por esses modos de realização. Orientado, o aluno pode e passa a perceber que no primeiro caso ele está numa distância e num ponto de vista que possivelmente o seu observador nunca estará. Sobre a parede ele pode trabalhar no lugar próprio do pintor, mas pode a cada intervenção sobre a tela se afastar e avaliar o que será percebido do ponto de vista "natural" de apreciação; lugar de onde o espectador vai olhar seu trabalho. Começa um fazer que implica a ação do olhar e uma atitude que controla progressivamente e criticamente o desenvolvimento desse fazer. Começa a educação do olhar. Autor e produto se refazem mutuamente.

Fazendo o aluno mover-se entre o lugar do pintor e o do espectador o curso tem enfatizado a preocupação com o olhar, os modos de tratamento da pintura como determinantes de visualidades e suas especificidades como linguagem. Passa-se da artesanaria para o conhecimento. Da ocupação para a mudança de comportamento. Do fazer passivo para a ação crítica.

Fazer, olhar, avaliar, refazer, olhar de novo favorece o estabelecimento de metas, desloca a possibilidade do resultado casual para a busca de um domínio que gerará conhecimento. Aproxima o aluno da comunidade pela competência e exercício do *metier*.

O preconceito dá lugar ao respeito e este dá a direção para a cidadania.

Relevância Social do Projeto.

O primeiro projeto de pintura para o público alvo aqui enfocado foi planejado pela coordenação e quatro profissionais de arte num grupo de estudo de dois meses. Posteriormente o projeto foi apresentado ao médico responsável pela área de Saúde Mental da Prefeitura de Pelotas para aprovação e para que cedesse profissionais da área de arte com experiência na relação. Essa era uma condição fundamental da proposta. O projeto foi aprovado e os profissionais solicitados para acompanhar e auxiliar na condução do público especial não só foram cedidos no número solicitado como ampliado pelo fato da experiência ser considerada de qualificação profissional. Recebemos a solicitação para que a proposta fosse apresentada aos demais profissionais da área de Saúde Mental da Prefeitura e posteriormente também os resultados.

A qualidade da produção dos trabalhos realizados foi mostrada em exposições na Universidade e na cidade de Pelotas. Essa qualidade provocou reações bastante particulares como a de jovens estudantes interessados em identificar a disciplina na qual passariam por experiências similares. Professores responsáveis por disciplinas com enfoques em procedimentos didáticos solicitaram relatos da experiência. Esta repercussão teve papel fundamental na redução do preconceito para com a presença dos usuários no espaço da Universidade. Ampliou o número de interessados com o campo de trabalho que a atividade pode representar.

A mudança de comportamento dos participantes do curso refletiu-se nos CAPS com o posicionamento diferenciado diante do próprio fazer e o fazer dos seus pares. Na socialização dos conhecimentos adquiridos ao auxiliar na orientação de colegas. Situações e comportamentos que se repetem na edição atual. Reação que revela a estima e a consideração percebida pelo retorno que o trabalho promove. Tem promovido também a reação de familiares pela satisfação de perceber a amplitude da ação de um de seus membros ou no interesse e consideração pelos trabalhos quando a família expressou o interesse de que a produção seja dividida entre seus membros, valorizando de forma clara o resultado alcançado. Esses mesmos resultados têm sido estimulantes a ponto de alguns terem tido a atitude de construir telas e realizar pinturas em casa, além de outros que têm estimulado e envolvido outros membros da família com o fazer artístico. De dependente a agente.

A repercussão mais intensa dos dois cursos veio do reconhecimento do MEC-SESI ao destinar verba que permite a realização com um suporte material de excelente qualidade ao programa **“O fazer artístico como exercício para a cidadania de grupos especiais”** do qual o projeto atual faz parte. O programa foi considerado um dos quatro de excelência dentre os apresentados por 80 universidades brasileiras.

Como parte da repercussão do trabalho com saúde mental desenvolvido pelo ILA também se pode apontar o interesse pelo concurso aberto pela prefeitura de Pelotas para a área expresso pelo número de aproximadamente duzentos candidatos.

O preconceito inicial da própria instituição transforma-se progressivamente num interesse e numa disponibilidade para aceitar e perceber-se como capaz de atender a um público até então desconsiderado.

Resultados de Inclusão Social.

Os usuários são alunos de cursos de extensão da universidade como qualquer outro cidadão, independente do transtorno que portam.

Usufruem espaços adequados para as experiências propostas. Ampliam seus conhecimentos, vivenciando processos e obtendo resultados reconhecidos pela comunidade acadêmica, pelos familiares e colegas de CAPS. Têm atitudes críticas diante do seu fazer, com o fazer de seus pares na Universidade e fora dela, dividindo os conhecimentos adquiridos e interferindo de forma positiva na comunidade de origem.

Ganham o respeito de seus familiares quando é demonstrado interesse pela sua produção vista como de qualidade similar àquelas realizadas por pessoas capazes e não como decorrência da concessão feita às suas dificuldades. Resultado de um fazer cujo produto não se mede pela função, mas pelo exercício da liberdade, da imaginação e da capacidade de produzir encantamento e ou interrogação. Revela e produz sentimentos de quem cria e de quem é tocado pela descoberta de seus próprios sentimentos.

Pessoas da comunidade tem expressado interesse na aquisição de trabalhos e de fato muitos já adquiriram. Espaços importantes de mostras tem acolhido o resultado da produção dos cursos, na cidade.

A verba obtida para incrementar o curso é um reflexo da disponibilidade e das preocupações de setores do governo com este público.

A evidente mudança no trânsito dos alunos do curso pelo prédio do ILA demonstra a autonomia e a estima desenvolvida que os move na fruição dos seus direitos e no exercício da sua condição de cidadãos. Postura que os levou a reivindicar a contratação de profissionais da área de arte para o quadro de funcionários da área de saúde mental da Prefeitura.

O interesse pelo estudo e formação tem sido demonstrado também por participantes dos cursos que estão estudando para o vestibular como atitude para redirecionar seus interesses na vida.

A qualidade dos trabalhos reconhecida em várias instâncias inclusive pelo MEC deu visibilidade ao trabalho e o respeito da Unidade que tem usado e explorado os resultados ao incluí-los em relato de seminários, em palestras e indicado como referência para outras propostas.

A manifestação de um dos alunos de que se sente bem no ILA por que não é olhado de forma diferente como em outros locais - às vezes como se fosse um animal estranho -, ilustra o tratamento e a convivência que se institui pelo respeito que os resultados impõe sem que se desconsidere a diferença. Ela na verdade é o ponto de partida e o indicador para orientar os cuidados e a atenção que cada aluno precisa, mas essa posição é a mesma que rege a orientação para alunos regulares. Ele é o objetivo, o fim da ação que visa a transformação para um homem cidadão.

A inclusão não é representada pela mudança objetiva de um conjunto de indivíduos de um espaço ou situação de dependência para a sua imersão no convívio cotidiano, mas da perspectiva de poder-se fazer-lo considerando o exercício da (com) vivência com diferença, pela atenção, como modo de mudança de postura dos normais em relação aos diferentes.

Anexo 2

Reporte de Viaje: Pelotas y Santa Maria, texto escrito no antigo blog da 8a. Bienal do Mercosul pelo curador José Roca. Acervo de José Luiz de Pellegrin.



VIAGENS

REPORTE DE VIAJE: PELOTAS Y SANTA MARIA.

— 49 días Atrás

Precisamos de uma estética do frio, pensei. Havia uma estética que parecia mesmo unificar os brasileiros, uma estética para a qual nós, do extremo sul, contribuíamos minimamente; havia uma ideia corrente de brasilidade que dizia muito pouco, nunca o fundamental de nós. Sentíamos-nos os mais diferentes em um país feito de diferenças. Mas como éramos? De que forma nos expressávamos mais completa e verdadeiramente? O escritor argentino Jorge Luis Borges escreveu: “a arte deve ser como um espelho que nos revela nossa própria face”. Apesar de nossas contrapartidas frias, ainda não fã´ramos capazes de engendrar uma estética do frio que revelasse a nossa própria face
Vitor Ramil.

Texto por **José Roca**

El cantautor y escritor Riograndense Vitor Ramil ha hablado de la necesidad de concebir una estética que represente al sur de Brasil, una *estética del frío* para un territorio que se siente en ocasiones más cercano culturalmente a Argentina y Uruguay (países con que comparte el clima, el paisaje de la Pampa y la cultura de la carne, del gaucho y la Milonga) que con el norte de Brasil, al que corresponde el imaginario del *calor*: trópico, playa, selva, Samba.

Buscando un conocimiento mayor de la región de la cual Porto Alegre es la capital, los curadores de la *8 Bienal de Mercosul* hemos realizado viajes de pesquisa en varias ciudades de Rio Grande do Sul. El propósito ha sido el conocer el territorio; también ver museos y centros culturales que puedan eventualmente albergar algunas de las muestras itinerantes o prestar parte de su acervo para la exposición histórica *Morada ao Sul*; asimismo, una parte importante de nuestros viajes fue dedicada a realizar visitas de taller a artistas locales.



Estuve en Pelotas y Santa María en el mes de octubre de 2010, acompañado por Germana Konrath, arquitecta encargada de la producción de la 8ª Bienal. En Pelotas nos recibió un entusiasta grupo de artistas con los cuales tuvimos una conversación sobre la historia de esta región, durante un almuerzo en lo que había sido una antigua hacienda de *charque* o carne salada.

Nuestra anfitriona en Pelotas fue la curadora y profesora Neiva Bohns, quien fue curadora asistente para las muestras históricas en la *5 Bienal de Mercosul*. Neiva es una figura de referencia en el ámbito local, y generosamente compartió su experiencia, tiempo y contactos para facilitar nuestro trabajo. También contamos con la ayuda del arquitecto, museólogo y profesor universitario Wilson Miranda, y del también arquitecto, artista y profesor José Luiz de Pellegrin. El profesor Pellegrin es un animador incansable de la escena artística local; fue el realizador de la exposición colectiva *Arte no Porto* en diferentes espacios del puerto de Pelotas y en la antigua fábrica de pastas Cotada. Actualmente Pellegrini lidera la conversión de una antigua fábrica textil en un centro cultural universitario, un Proyecto de Extensión Universitaria ligado a la Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que tendrá un enorme impacto en el desarrollo cultural de la región.



Cualquier visita es corta cuando hay muchos artistas activos, así que con base en informaciones que habíamos obtenido por colegas que conocen la escena local, seleccioné un grupo de artistas cuya obra tocaba temas afines a los intereses de esta curaduría. Ya en el sitio, y en la medida en que el tiempo lo permitió, vi los dossiers de otros artistas. Me referiré brevemente a cada uno de los que visité.

Muchos de los artistas con los que me entrevisté en Pelotas han cursado maestría o están realizando el doctorado en Poéticas Visuales, lo que es evidente en el nivel del discurso y en la profundidad de las propuestas, que me parecieron muy articuladas y sofisticadas visualmente. No encontré un rasgo ni una preocupación común (ni mucho menos una "estética del frío"), pero sí un sinnúmero de prácticas disímiles muy interesantes.



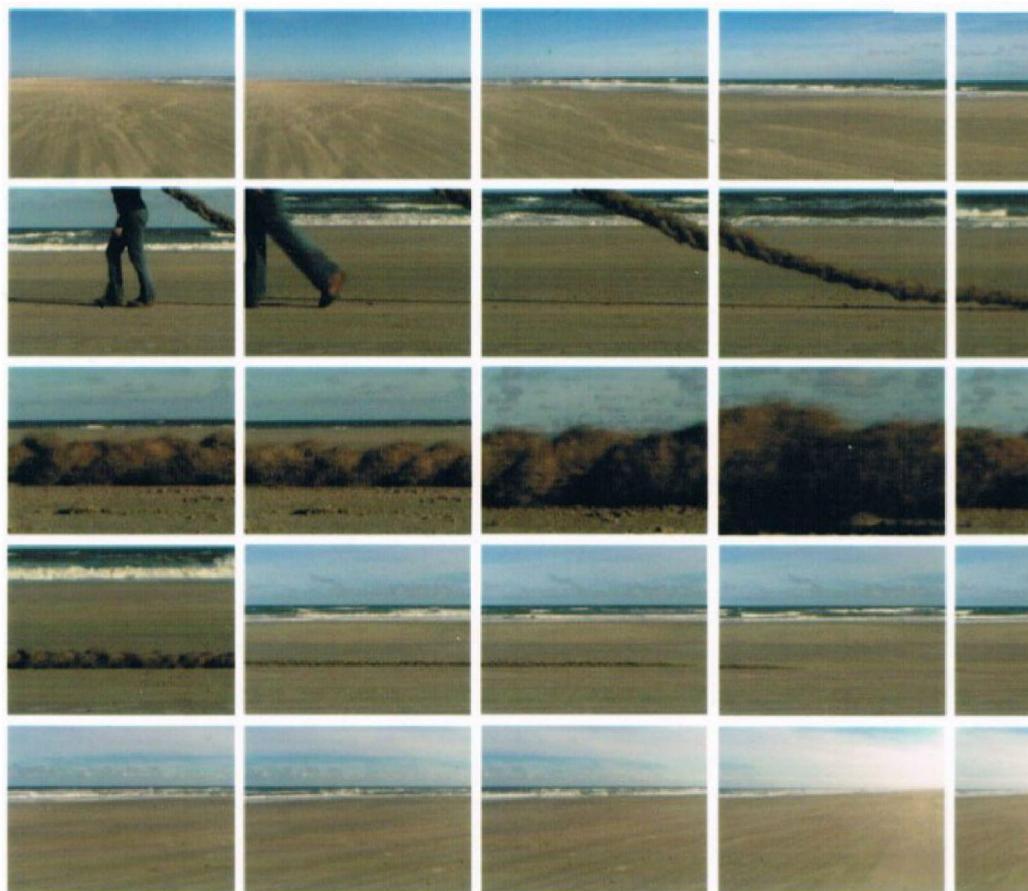
El estudio de Francis Silva; Francis (izq.) y Germana Konrath.

Una de ellas es casi la antítesis de una estética del frío, dado que es realizada por una artista que viene del Nordeste, Francis Silva, quien, con nostalgia del sol y del calor de su tierra, ha hecho del arte su manto protector. “Mi cuerpo está hecho de memorias y deseos”, afirma la artista; esta memoria es compuesta: de un lado la memoria genética (su herencia indígena, africana y portuguesa) y de otra la memoria cultural (el color y el calor del trópico). Autodidacta, Silva fue adentrándose en el arte a través de una reflexión sobre el color: ¿“cómo sacar el pigmento de la tela, como tener la pincelada en la mano”? Para intentar dar una respuesta, Francis coloca pintura acrílica en recipientes de plástico y la deja allí hasta que seca. Luego la separa del recipiente como si fuera una calcomanía; el conjunto de manchas de color se convierten en elementos para un juego de composiciones que puede ser aplicado a diferentes superficies, directamente en los muros o vidrios del espacio expositivo. En el momento de mi visita, Silva tenía una exposición en el Espacio Agape, una galería dirigida por Daniela Meina, que reúne a un interesante grupo de artistas locales.



El territorio físico está ligado a una coordenada precisa, pero ¿cómo demarcar el territorio del cielo? Duda Gonçalves pide a muchas personas que fotografíen el cielo a una determinada hora, con lo cual crea unas "cartografías celestes" colectivas de gran belleza poética. Tiene un cartão de visita con un pequeño orificio con el cual cada persona puede enmarcar su visión personal del cielo. Agradezco a Duda el haberme dado una copia del libro de Vitor Ramil, que fue importante para entender ciertas características culturales de los brasileiros del sur.

Algunos artistas han mirado el territorio del estado; otros se han enfocado en algunos de sus rasgos culturales más visibles.



Marta Gofre, Maresia, 2007. Video.

Marta Gofre es una de las artistas que referencia de manera directa el paisaje local. La pieza con la cual participó en *Arte no Porto* consistía en un dispositivo que proyectaba un video en una de las paredes de los galpones del puerto. *Maresia* (2007) consiste en una imagen de la artista con una enorme trenza que parte de su cabeza y que se convierte en una gruesa soga que es arrastrada lentamente, resaltando el paralelismo de la franja de playa, el mar, y la línea de horizonte. Este video fue grabado en la playa de Casino, cercana a Pelotas, considerada la más larga del mundo.

Helene Sacco tiene un trabajo sobre el objeto como lugar de la experiencia. Su trabajo está ligado a la desterritorialización. Como su familia cambiaba de sitio todo el tiempo, sus memorias están asociadas a los objetos que los acompañaban. *Casa Movente* (2009) es un módulo mínimo que contiene todo lo necesario para vivir, un territorio transitorio que se reconfigura en cada presentación.

Kelly Wendt tiene un trabajo sobre la arquitectura doméstica estilo Art Decó muy característica de Pelotas. Muchas de estas casas han sido abandonadas, y sus puertas y ventanas han sido cerradas con ladrillos para evitar el vandalismo. Algunas casas tienen dos ventanas y una puerta, con lo cual hay una analogía formal con un rostro. Wendt ha llamado a esta serie *Satolep de ojos cerrados*, en referencia a la novela de Vitor Ramil, *Satolep*, nombre de la ciudad leído en sentido contrario.

Kelly Xavier, quien participó en la 2 *Bienal do Mercosul* con una obra de fluidos corporales, sigue trabajando sobre la carne, la sangre y los órganos en relación con el cuerpo y el paisaje, en una referencia tal vez a la historia de Rio Grande do Sul tan marcada por el comercio, literal y metafórico, de la carne.

Pelotas fue una ciudad muy importante económicamente durante el periodo colonial, pero se vino a menos cuando decayó el comercio del charque. En el video *Dilacerando cacos*, Raquel Ferreira escenifica, de una manera irónica, la reacción a la opulencia opresiva de un tiempo pasado. El video muestra objetos diversos como pequeñas porcelanas, piezas en vidrio, etc., que son lanzadas con violencia contra un muro, en una especie de catarsis que se refiere también a cuestiones de clase y de gusto popular. Raquel participó del trabajo de Ricardo Basbaum para el Programa de Residencias del Proyecto Pedagógico de la 7 *Bienal do Mercosul*.



Joao Genaro, Parangolé Simoniano (2009). Video.

Lleno de humor, el trabajo de João Genaro consiste en efectuar sutiles alteraciones a la realidad para generar objetos paradójicos. Una de sus obras trata la figura del Gaucho, mezclándola con una de las obras icónicas del arte brasileiro: los *parangolés* de Helio Oiticica. Genaro tiene un terno-capa denominado *Parangolé Simoniano*, en referencia al grande escritor regionalista João Simões de Lopes Neto, que es natural de Pelotas, que utiliza en una performance pública que no anuncia, caminando en el Muelle de la Praia dos Anjos. Muchos artistas tienen una obra más autorreferencial, aparentemente menos ligada al contexto geográfico y cultural de Pelotas.

Chico Machado, quien recientemente tuvo una exposición individual en el Museu do Trabalho en Porto Alegre, es conocido por sus instalaciones sonoras en las cuales el espectador acciona elementos para producir música o sonido. Muchas de sus esculturas y objetos sonoros evocan el juguete cinético nordestino. Para Chico (citando a Julio Plaza), lo interactivo es aquello en que uno interfiere con el resultado: no se trata simplemente de accionar palancas y botones, sino de tener conciencia de un efecto que es variable de acuerdo con la voluntad del espectador/accionador.

Adriane Hernández tiene un trabajo en torno a la mesa como rasgo cultural, y usa elementos como el típico mantel de cuadros blancos y azules como metáfora del rol doméstico asociado a la condición femenina. Otra artista que ha reflexionado sobre el espacio doméstico es Alice Monsell, quien realiza una serie de grabados en un rollo de papel de limpieza utilizando una olla quemada como matriz. Su propuesta consiste en domesticar un lugar no doméstico, el de la galería, fabricando cortinas con papeles de empacar, colchones con sofás viejos, y utilizando un mantel de *crochet* como *stencil* para crear un tapete, o un mantel de polvo sobre la mesa. Stella Terra trabaja con reflejos sutiles de color en los bordes de pinturas que parecen vacías a simple vista. Se trata de formas básicas en las cuales la experiencia del espectador se da en la sutil reverberación del color.



Texto del colectivo CDM para la exposición ReCotada, en la antigua fábrica de pastas Cotada.

El grupo CDM (colectivo cuya sigla significa "Centro de Desintoxicación Mediática), que participó en la muestra *Projetáveis* de la 7ª Bienal, es conformado por Ricardo Mello, Leonardo Furtado y Pablo de la Rocha. Su trabajo recorre muchos medios, entre ellos el sonoro y el texto. CDM intenta escapar de la sacralización del arte y del artista, exhibiendo en el espacio público, organizando eventos como forma de negar una dependencia del medio artístico, e inclusive publicando una declaración de intenciones, el *manifiesto del pseudo-artista*, en el que deconstruyen irónicamente las pretensiones convencionales del artista que aspira a penetrar el *mainstream*. Para la exposición en la fábrica Cotada escribieron frases en la fachada, que permanecen en el imaginario público de Pelotas como poderosos signos urbanos.



Obra de Daniel Acosta en la Universidad de Pelotas; imágenes de su taller.

Uno de los artistas de Pelotas que ha tenido mayor presencia a nivel local y nacional es Daniel Acosta. Interesado en el diseño y la arquitectura, Acosta mira la década del setenta, marcada por una vocación utópica y una apertura de posibilidades exenta de cinismo. Acosta diseña muebles y pabellones ("paisajes portátiles") que propician el encuentro y la interacción del público, como fue el caso de *Kosmodrom*, la pieza que realizó para la 7ª Bienal *do Mercosul*. Recientemente, Acosta diseñó *Toporama* para el Centro Cultural São Paulo, un mobiliario en madera laminada que puede ser reconfigurado por el público y que sirve de

banca, mesa o lugar de encuentro, según las necesidades. La fórmica, ese material tan típico de los setentas que simulaba otros materiales como la madera o el mármol, es utilizado por Acosta con cierta nostalgia erudita de una época más optimista en donde la arquitectura aún prometía erigirse en un instrumento de cambio en la sociedad.

El artista conocido como Kleber lidera la *Casa do Joaquim*, uno de los pocos espacios alternativos de la ciudad. Este espacio fue el punto de encuentro de artistas, músicos, gente de teatro e interesados en la cultura (Joaquim es el personaje de una canción de Vitor Ramil, quien adaptó la famosa canción *Joey* de Bob Dylan). *Casa do Joaquim* funcionó con mucha intensidad por 18 meses, propiciando discusiones, tertulias, conferencias, ciclos de cine y de teatro, conciertos de jazz y de rock, partidas de ajedrez, y en general animando la escena local. En su relativamente corta existencia realizaron 35 exposiciones y eventos. Actualmente han decidido parar (durante todo este tiempo funcionaron con recursos propios), pero tienen la intención de retomar apenas las condiciones económicas lo permitan.



Dibujos y collages en el taller de Lenir de Miranda.

Lenir de Miranda es una de las figuras más respetadas de la escena artística de Pelotas. Tiene una práctica continuada desde los setentas, y es especialmente conocida por sus libros de artista. Su interés por el viaje la llevó a Joyce y su inmortal *Ulises*, obra que ha inspirado gran parte de su trabajo. Desde los inicios, su trabajo ha incluido textos en una obra muy fuerte de pintura y collage, de carácter expresionista. Lenir ha participado en innumerables exposiciones y eventos, incluyendo una individual en el Museo de Arte de Rio Grande do Sul (MARGS) en 2009, y la *7 Bienal do Mercosul*, dentro del proyecto de Ricardo Basbaum, y la *29 Bienal de São Paulo*, como parte del proyecto de Marilá Dardot y Fábio Morais.

Patrick Tedesco tiene un interés en el hielo como material que cambia de estado, y aprovecha esta condición para realizar obras que registran el flujo de la materia. ¿Tal vez un guiño irónico a una estética del frío, después de todo?



La visita a Santa Maria fue también intensa. Allí nos recibió el equipo de *Sala Dobradiça*, el colectivo artístico llamado Macondo, que tiene un programa muy activo de arte, cine, teatro y música. Macondo Colectivo forma parte del *Circuito Fora de Eixo*, que agrupa más de 50 colectivos de cultura en Brasil. Este dinámico grupo, para el cual la interdisciplinariedad es esencial, organiza el Festival de Artes Integradas Macondo Circus, que ya va en la séptima edición y que ha sido muy exitoso y de alto nivel. Sala Dobradiça es un ejemplo de que para tener una programación de buena calidad no es necesario un buen espacio, simplemente un buen criterio. El problema no es de metros cuadrados ni de cubos blancos. De hecho, la sala en si es un cuarto mínimo, con una puerta y una ventana, pero esta circunstancia es aprovechada por el colectivo para realizar exposiciones e intervenciones en donde -por fuerza- la atención es concentrada en un espacio y un contenido muy precisos. Macondo trabaja también en el espacio público como lugar de exposición, e inclusive tienen una pequeña caja (como si fuera una maqueta a escala del espacio), que es utilizada como un espacio más de difusión de propuestas artísticas. Alessandra Giovanelli, una de las integrantes del colectivo nos ayudó a organizar las visitas de taller. Dobradiça fue el punto de encuentro de varios artistas que me presentaron su trabajo.

Raquel Weber tiene una obra que a simple vista parece referenciar la larga tradición occidental del arte óptico-geométrico, pero que en realidad intenta hacer visibles las características formales del lugar en que se inscribe, incluyendo la incidencia de la luz y de la sombra.

Carolina Beyer, cineasta, desarrolla lo que ella denomina *autoficción ensayística*, en donde el género documental está atravesado por la ficción y algunos elementos autobiográficos. Sus películas intentan ver la identidad gaúcha sin caer en esencialismos fáciles. En *Dias do tempo*, film hecho con cámaras personales, simula tres décadas en la historia de su familia para realizar una lectura sobre el paisaje cultural de esta particular región de Brasil, tan cercana culturalmente a Argentina y Uruguay.

Brasiliano es un dibujante autodidacta interesado en el diseño gráfico, que ha tomado el lenguaje del graffiti para desarrollar una obra muy personal, con fuentes tan diversas como el modernismo decadente de Brasilia, el Atari y los juegos de video. Brasiliano realiza marcas en muros urbanos y en los costados de los trenes que viajan por Brasil, enviando “cartas” a grafiteros y taggers de otras ciudades.

El último día de mis viajes tanto en Pelotas como en Santa Maria di una conferencia sobre mi trabajo curatorial reciente, con el fin de que el público local pudiera tener una idea de la aproximación al modelo *bienal* que he ido desarrollando con el tiempo. Mi charla se concentró en el *Encuentro de Medellín MDE07*, en el cual fui co-curador, y en *Philagrafika 2010*, un evento de gráfica contemporánea que organicé de enero a marzo de 2010 en Filadelfia, Estados Unidos.

J. Roca.

<http://www.bienalmercosul.art.br/blog/reporte-deviaje-pelotas-y-santa-maria/>
