

CACIANO SILVA LIMA

**A RELAÇÃO DOS SENTIDOS DOS ARTE EDUCADORES NO
MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO
DO SUL (MARCO): EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE - MS

Março - 2020

**A RELAÇÃO DOS SENTIDOS DOS ARTE EDUCADORES NO MUSEU
DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL
(MARCO): EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

Coorientador: Prof. Dr. Jacques Henri Maurice Gauthier

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE**

Março – 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

L732r Lima, Caciano Silva

A relação dos sentidos dos arte educadores no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul - MARCO: em busca de uma educação decolonial/ Caciano Silva Lima; orientado pelo Prof. Dr. Jacques Henri Maurice Gauthier.-- Campo Grande, MS : 2020.
125 p-.: il.;

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2020
Bibliografia: p. 120 a 125

1. Museu de Arte Contemporânea - MARCO. 2. Arte - Aspectos socioculturais. 3. Arte e cultura - Educadores. 4. Decolonialidade. I.Gauthier, Jacques Henri Maurice. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 370.1934

**A RELAÇÃO DOS SENTIDOS DOS ARTE EDUCADORES NO
MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO
SUL (MARCO): EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**

CACIANO SILVA LIMA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Orientador



Prof. Dr. Jacques Henri Maurice Gauthier (Ministério da Educação/França) (Coorientador)



Profª. Drª. Shara Jane Holanda Costa Adad (PPGE/UFPI) Examinadora Externa



Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno



Campo Grande - MS, 28 de fevereiro de 2020.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/ DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a tod@s que, direta ou indiretamente, presencialmente ou a distância, contribuindo ou simplesmente apoiando, dedicaram seu tempo, seus conhecimentos e afetos para que eu pudesse chegar até aqui com essa pesquisa, e que as ideias, discussões e resultados aqui apresentados possam servir para que novos conhecimentos, práticas e relações sejam construídos.

A vocês, gratidão imensa!

AGRADECIMENTOS

Obrigado pela emuná que me forneceu, que é o maior presente que pode ser dado a uma pessoa. Obrigado por me dar um coração, uma mente e a capacidade de fazer o bem...

Obrigado por todo o bem que me tem concedido e por haver me ajudado, salvo, resgatado, protegido, animado, encorajado e fortalecido. Obrigado por ouvir e aceitar minhas orações

E obrigado por me dar o crédito para agradecer neste mesmo momento!

(Trechos de uma oração judaica).

Agradeço particularmente ao professor Jaques Gauthier, por ter me guiado nesse caminho.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) pela ajuda financeira – sem isso seria impossível a realização deste trabalho.

LIMA, Caciano Silva. *A RELAÇÃO DOS SENTIDOS DOS ARTE EDUCADORES NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO): EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL*, 2020. 125 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado do PPGE/ UCDB na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, buscando entender a relação dos sentidos dos arte educadores no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO), em busca de uma educação decolonial. Tem como objetivo geral analisar o processo educativo que ocorre no contexto do MARCO, buscando entender como se dá a relação dos sentidos mediada pelos gestores culturais e as escolas, juntamente com os professores de Arte, visitantes do espaço museológico. Especificamente, pretende-se analisar a estrutura e o sistema de funcionamento do MARCO, contextualizando a política do estado implementada pelo Sistema Estadual de Museus (SIEM) para os museus de Mato Grosso do Sul; refletir como se dá a relação entre arte, cultura e educação, utilizando a metodologia Sociopoética, no MARCO e mediada pelos arte educadores no museu; e entender como se dá a prática pedagógica dos arte educadores, estabelecendo relações com a decolonialidade. A metodologia utilizada foi a Sociopoética, criada por Jacques Gauthier e Iraci dos Santos, cuja finalidade é a construção coletiva do conhecimento. Na primeira fase da pesquisa, além da revisão bibliográfica sobre o tema, foi realizado um curso de formação ministrado pelo criador da metodologia, com o tema Sociopoética e Arte – contribuição a práticas científicas decoloniais, buscando aprofundar o conhecimento dos arte educadores participantes (grupo pesquisador) sobre como pesquisar a partir da sociopoética. Na continuidade da produção dos dados foi realizado um segundo momento de formação, em que foi criado um grupo- pesquisador. A terceira deu-se por meio de um ciclo de duas oficinas, também ministrado pelo criador da sociopoética, intitulado “PESCURSO” – Pesquisa/Curso de Formação em Sociopoética, focado na construção de cartas de tarô e na confecção de bonecos, seguido da análise dos problemas e da elaboração dos confetes identificados pelo grupo. As atividades desenvolvidas pelos arte educadores dentro do MARCO, buscando entender a relação dessas atividades com a decolonialidade, estão em processo de análise. As análises e contra-análises realizadas possibilitam afirmar que as atividades desenvolvidas nos mostram como descolonizar o pensamento de arte/corpo/história da arte.

Palavras-chave: Arte Educadores. Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul. Sociopoética. Decolonialidade.

LIMA, Caciano Silva. *RELATIONSHIP OF THE MEANINGS OF EDUCATOR ART IN THE MUSEUM OF CONTEMPORARY ART IN MATO GROSSO DO SUL: IN SEARCH OF DECOLONIAL EDUCATION.* Campo Grande, 2020, 125p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This essay presents partial results from a research developed in the PPG/UCDB master in the research line of Cultural Diversity and Indigenous Education, looking for to understand the sense relation of the artistic educators in the Mato Grosso do Sul Contemporary Art Museum (MARCO), searching for a decolonial education. It has as a goal to analyse the educational process that occurs in the MARCO context, looking for to understand the sense relations mediated by the cultural managers and the schools with arts teachers and visitors of the museological space. Specifically, it intends to analyse the structure and the functional system of MARCO, contextualizing the politics implemented in the state by the Educational System of Museums (SIEM) for the Mato Grosso do Sul Museums; considering how it happens the relation among art, culture and education, using the sociopoetic methodology in MARCO mediated by the educators in the museum; understanding how it happens the pedagogical practice of the art educators, establishing relations with decoloniality. The methodology used was the Sociopoetic, created by Jacques Gauthiers and Iraci dos Santos, which its intention is the collective construction of knowledge. In the first stage of the theme, it was created a formation course ministered by the methodology creator with the theme: Sociopoetic and Art- Contribution to scientific decolonial practices, in order to deepen art educators participants (researcher group) about how to research from Sociopoetic. In the continuity of data production it was done a second moment of formation, in which a researcher group was created. The third one happens through a circle of two workshops also ministered by the creator of Sociopoetic, named “PESCURSO” – Research/ Formation Course of Sociopoetic, focused in the production of Tarot cards and the confection of dolls, following by the counter-analyses of problems identified by the group. The activities developed by art educators inside MARCO, looking for understanding the relation of this activities with decoloniality are in analysis process. The analysis and the counter-analysis done by the moment allow to affirm that the activities developed show to decolonise the thought of art/body/art history.

Key words: Art Educators. Contemporary Art Museum of Mato Grosso do Sul. Sociopoetic. Decoloniality.

LISTA DE SIGLAS

ASMAE – Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores

FCMS – Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM – Conselho Internacional dos Museus

MARCO – Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SED – Secretaria de Estado de Educação de MS

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIEM – Sistema Estadual de Museus

SIEM-MS – Sistema Estadual de Museus de Mato Grosso do Sul

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. O Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul	17
2.1 História, funcionamento e perspectivas	17
2.2 Sistema Estadual de Museus de Mato Grosso do Sul.....	24
2.3 A relação do MARCO com a comunidade	27
2.4 Censura à arte: uma leitura museográfica da exposição <i>Cadafalso</i> , da artista visual Alessandra Cunha, a Ropre	31
3. A relação entre Arte, Cultura e Educação mediada pela Sociopoética e a Decolonialidade na atuação dos arte educadores no MARCO	35
3.1 A Sociopoética como metodologia decolonial	35
4. A prática pedagógica dos arte educadores de Mato Grosso do Sul sob a perspectiva decolonial e da Sociopoética: desconstruindo saberes, criando confetos	42
4.1 Do tarô da intimidade d@ arte-educador@ (“a arte na minha intimidade”) para a contra- análise	50
5. Considerações finais	115
6. Referências bibliográficas	120

1. Introdução

Nasci em Amambai, Mato Grosso do Sul, próximo à fronteira com o Paraguai. Cresci em um espaço geográfico fronteiriço de cultura específica, que possui uma ligação muito forte com Caarapó, Coronel Sapucaia, Ponta Porã e, principalmente, Dourados. As múltiplas relações e as influências cruzadas advindas de diversas culturas, como a indígena (Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país), a paraguaia, a dos sulistas e sudestinos que migraram para essa região – ou seja, o povo múltiplo que forma a base da população sul-mato-grossense – formam um caldeirão cultural cuja absorção, aprendizado e expressão ajudaram a fazer de mim aquele que sou hoje: um sujeito aberto a experiências e ávido por compreender como se dão as relações interculturais presentes na sociedade em geral, com suas igualdades e diferenças, suas relações horizontais e verticais, suas imposições e aberturas.

Por conta desse contexto, e de diversos outros fatores da minha trajetória, meu interesse pelas artes bateu forte desde quando ainda era uma criança. No sangue, uma mistura de paraguaios, peruanos, indígenas e gaúchos. Meu padrasto adquiriu terras na região pantaneira e acabamos nos mudando para Terenos, onde morei por muitos anos. Em 1997, fomos para Campo Grande, onde iniciei meus estudos e tive a oportunidade de transformar o amor às artes em realização profissional. Cursei Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo concluído no ano de 2004. Por lá, conheci meus melhores amigos, os quais carrego junto a mim até hoje – em especial Claudia La Picirelli, Rodrigo Perez Swinerd, Vanessa Basso e Joelma Arguelho, com quem ainda trabalho.

Após concluir a minha graduação, resolvi mudar para Curitiba e fazer uma especialização *latu sensu* em Museologia na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), no ano de 2006. Por lá, trabalhei em alguns espaços de memória, com destaque para o Museu Paranaense, onde tive contato com duas técnicas de conservação e restauro de obras: Esmerina Costa e Deise Falasca, que me abriram os olhos para o patrimônio cultural. Terminei o curso e logo após prestei concurso para a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS), instituição em que estou até hoje. O ensino da arte sempre esteve presente na minha vida desde pequeno – fazia cursos na área e sempre ensinava meus colegas na escola, organizando mostras culturais, teatro, dança e coral. Mas foi na Fundação de Cultura, em Campo Grande, que isso despertou. Como gestor, desenvolvi atividades em vários órgãos ligados à cultura. No entanto, o ex-presidente da FCMS, professor Américo Calheiros, sempre me chamou a atenção para que eu concluísse a licenciatura em Artes Visuais. Foi assim que

inicie na docência: concluindo a licenciatura e lecionando na rede pública de ensino. Sou extremamente grato a ele por ter me direcionado a um futuro que me abriu muitas portas.

Uma vez na área das artes, não parei mais. Já fui coordenador do Arquivo Público Estadual, passando pela Diretoria Geral. Em 2001, comecei a dar aulas em um estágio com crianças autistas na Associação de Amigos do Autista (AMA). Eu precisava relacionar os campos que eu estudava – Arte, Cultura e Educação – e, com o incentivo para fazer a licenciatura, dei início a esse projeto. Dei algumas aulas em faculdades e cheguei a atuar como professor colaborador no curso de História da UFMS em Três Lagoas. Também fiquei alguns anos no Centro Universitário Claretiano, porém, quando fui convidado por Bruno Buytendorp, em 2015, para ser professor/tutor na graduação em Artes Visuais no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), tudo aconteceu: um anjo chamado Vera Penzo, exemplo de profissional que eu já procurava seguir e em quem buscava me inspirar, me inseriu de vez no campo de luta da Arte e Educação por meio de seus incentivos nas práticas sindicais. Em 2015 assumi como presidente da Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores (ASMAE), o que me fez emanar mais força para empoderar tantos outros professores. Vejo que o caminho não tem volta. Hoje somos unidos, organizados e respeitados.

Porém, observando o mercado, percebi a inexistência de especializações presenciais voltadas para minha área. Esse estranhamento nasceu de minha experiência em campo, pois cada pesquisador fala de dentro de uma comunidade interpretativa única, ressaltando, naturalmente, os componentes multiculturais presentes – ou não – dentro do próprio campo de conhecimento (SANTOS, 2017). Com o apoio dos professores Bruno Buytendorp e Perpétua Dutra, em 2017, ajudei a criar, na faculdade Novoeste, a primeira pós-graduação presencial (*lato sensu*) na área de Arte e Educação do estado, voltada para cultura regional, intitulada: “Arte Educação e Cultura Regional”, na qual estamos indo para a quinta turma. Também iniciamos uma pós-graduação que contempla o mercado e produção audiovisual: cinema, vídeo e fotografia, além de outros projetos para a área cultural.

Hoje compreendo que me tornar um arte educador e gestor de artes e cultura me transformou em uma espécie de incentivador e facilitador, buscando fazer com que a arte possa atingir sua plenitude em todas as suas vertentes e possibilidades, especialmente no âmbito regional, ajudando a preservar a memória cultural do estado. Como bacharel, professor e pesquisador, fazer elaborações analíticas sobre minha própria experiência é uma forma de recolher informações sobre a gestão das relações entre o ideal da arte, cultura e educação, e o que de fato existe, criando um quadro de contraste com o presente a ser estudado (SANTOS,

1998). Como conhecedor das dificuldades, desejo que outros profissionais tenham condições de exercer suas funções dentro do nosso contexto cultural.

Nas escolas de Mato Grosso do Sul ainda existe a disciplina de Arte, prevista nos currículos escolares da educação básica nas redes públicas de ensino desde a educação infantil até o ensino médio. O trabalho iniciado pela grande mestra Lúcia MontSerrat desbravou fronteiras e hoje a ASMAE é uma associação respeitada pelos gestores culturais e educacionais. Atualmente, as secretárias de educação Elza Fernandes, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED, e Maria Cecília Amendola da Motta, da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul - SED, têm demonstrado um respeito enorme por nós, sempre nos consultando e organizando eventos para discussões e aprimoramentos da nossa área, pois somos sujeitos e atores do nosso contexto, somos parte do objeto, estabelecemos o processo de estranhamento adquirindo novos olhares, “rompendo paradigmas [...], enfatizando que as novas concepções no contexto da pesquisa educacional [...] possibilitam mais flexibilidade e liberdade para transitar no campo empírico da pesquisa [...]” (RAMIRES, 2016, p. 75).

Porém, é na cultura que conseguimos avançar um pouco mais. A junção entre arte, cultura e educação teve um impulso na Secretaria de Cultura e Cidadania (SECC, Secretaria extinta na passagem de 2018 para 2019) e na FCMS por meio do conceito de Cidadania Cultural (respeito, democracia e paz), pensado pelo ex-secretário Athayde Nery. Não há como falar em formação de público, artistas, docentes, apreciadores, difusores culturais e, principalmente, em respeito ao nosso patrimônio cultural, sem essas três áreas unidas. Como diz Ramires:

Ao transitar no contexto sociocultural no campo empírico, articulando-o com o campo epistemológico da pesquisa, foi possível evidenciar os processos de produção de dados no dia a dia que percorremos, ou seja, em nossas práticas cotidianas. Pois, ao vislumbrar os procedimentos epistemológicos e metodológicos já constituídos, potencializam-se as nossas práticas de produção e constituição dos saberes, trazendo concepções de dentro para fora, sendo parte do objeto a inter-relação no campo empírico da investigação (RAMIRES, 2016, p. 76).

Acredito que a tríade Arte, Cultura e Educação é o fio condutor para transformar a sociedade e melhorar as relações inter e transpessoais. Caminhando de mãos dadas com a educação, a arte potencializa esse alcance. Produzida como meio de expressão e integração cultural entre as sociedades, a arte e o ser humano se relacionam desde o início da nossa história. Sendo assim, a arte e o conhecimento daquilo que os outros fazem e apreciam

ajudam na contextualização, são meios de integração à sociedade. A arte e a cultura integram, fazem-nos mais consistentes do que somos, expandem-nos enquanto espectadores e apreciadores, tornam-nos mais respeitosos com os outros.

Como mestrando no PPGE/UCDB, busco relacionar as três áreas da minha vida, Arte, Cultura e Educação, numa tentativa de desconstruir o pensamento canônico, que desagrega e rompe com as diferenças e com a diversidade de povos e culturas, tentando globalizá-las e, por que não, eliminá-las. O percurso até chegar ao tema de pesquisa foi um pouco longo... apenas o tempo de uma vida! Intitulado A relação dos sentidos dos arte educadores no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO): em busca de uma educação decolonial, vai ao encontro de discussões necessárias à minha área de atuação e do campo em estudo.

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no âmbito da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, e procede das minhas experiências e indagações enquanto professor da rede pública de ensino e na docência em instituições particulares, além de gestor cultural efetivo, preocupado em promover uma agenda cultural inclusiva dentro de espaços museológicos e, principalmente, enquanto ser humano que transita espontaneamente pela vida de encontro ao caos, na esperança de encontrar a si mesmo.

Isso só foi possível levando em conta as vivências, as experiências, inclusive as minhas, reconhecendo os múltiplos saberes que encontrei pelo caminho. A condição mínima para tanto está na abertura e no respeito ao outro, às diferenças, ao diferente e aos diferentes olhares, buscando integrar ao invés de excluir.

Nesse sentido, os museus, pensados em um sentido mais amplo, deixam de ser caracterizados como espaços onde se arquivam memórias. Antes de tudo, museus são lugares propensos a reviver a história, a colocar em circulação as diferentes formas de se ler, pensar, aprender e, quem sabe, vivenciar a história da gente, da nação, do povo. Diferente dos lugares formais de ensino/aprendizagem, o museu permite leituras e releituras a partir de diversas realidades inter e transculturais, pois está – ou deveria estar – aberto aos diferentes olhares da arte e da educação.

Com origens remotas na história humana, os museus são instituições que atravessaram os séculos, assumindo contornos tão diferentes quanto as tipologias de suas coleções (MARTINS, 2006). Assim, há os históricos, os de ciências, os de arte, os *e-com* museus, as cidades-museus e, como o museu não deixa de acompanhar a mudança dos tempos, existem também os virtuais.

Visando um maior entendimento sobre o papel dessas instituições na atualidade, mais especificamente no que tange ao MARCO e seu vínculo com práticas educativas adotadas por escolas públicas de Campo Grande, é que me arrisquei nessa imensurável aventura que consiste em falar de cultura e educação a partir da perspectiva do outro, do periférico, do colonizado. Para tanto, após verificar as formas de apropriação do museu e das ações educativas ocorridas nesse espaço pelas escolas, buscou-se identificar se elas consistem em práticas decoloniais, capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem da arte e da cultura como um todo.

Para o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), “museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha”¹. No entanto, é inegável que o papel social deste equipamento de cultura pode e deve ser questionado, criando-se contrapontos, tensões que forcem uma nova baliza, um novo diálogo com o público, principalmente do ponto de vista educacional. Para Brenda Caro Cocotle,

Poucos ousariam contestar o fato de que o museu é produto de uma narrativa colonial e, ao mesmo tempo, seu dispositivo. Por isso tem crescido um clamor contra a instituição, reclamando que ela instaure práticas não coloniais, entendidas sobretudo no plano das políticas de exibição e de coleção (COCOTLE, 2019, p. 3)².

A educação é considerada, aqui, como um *processo*. Esse termo também será utilizado quando da discussão da aplicação das ações museológicas como ato de avançar, atividade reflexiva que tem como objetivo alcançar o conhecimento de algo, sequência de estados de um sistema que se transforma. Assim, educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada e que pode ter relações próximas com a cultura nesses espaços não formais de educação.

Assim, busca-se analisar aqui o processo educativo que ocorre no contexto de visita ao Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO) buscando entender como se dá o processo educativo mediado pelos gestores culturais e os professores das escolas de ensino fundamental, juntamente com Arte Educadores, visitantes do espaço museológico. Há a intenção de analisar a estrutura e o sistema de funcionamento do MARCO, contextualizando

¹ Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus>>. Acesso em 08/10/2019.

² Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a1s0ahKuQghS3VJ4D.pdf>>.

a política do estado implementada pelo Sistema Estadual de Museus (SIEM) para os museus de Mato Grosso do Sul; refletir como se dá a relação entre arte, cultura e educação, utilizando a metodologia Sociopoética, no MARCO e mediada pelos Arte Educadores no museu; e entender como se dá a prática pedagógica dos Arte Educadores, estabelecendo relações com a decolonialidade.

A metodologia usada nesta pesquisa foi a Sociopoética, que, segundo Gauthier (1996), tem como finalidade a construção coletiva do conhecimento, cujos pressupostos básicos defendem que todos os saberes são iguais e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento prazeroso.

No primeiro capítulo, trato sobre o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul e a política implementada pelo Sistema Estadual de Museus para Mato Grosso do Sul (SIEM), criado em 2008, que visa promover a articulação entre as instituições existentes no estado, bem como sua modernização e profissionalização. Dentre suas ações e diretrizes estão a discussão e a implantação de ações que dialoguem e beneficiem diretamente instituições sul-mato-grossenses.

No segundo, abordarei a Sociopoética como metodologia aplicada ao processo museológico sob a ótica decolonial. No terceiro, será discutida a relação entre cultura e educação mediada pela Sociopoética e a decolonialidade na atuação dos arte educadores de Mato Grosso do Sul no MARCO. Nas considerações finais, apresento de forma sucinta as conclusões obtidas como resultado desse estudo.

2. O Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul

Imagem 1: fachada do MARCO



fonte: acervo do autor.

2.1 História, funcionamento e perspectivas

Segundo o art. 1º da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009³, que institui o Estatuto de Museus, esses equipamentos de cultura são

as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Os museus são espaços de construção de histórias e memórias, não apenas de lembranças e narrativas contadas pragmaticamente. Além disso, nos últimos tempos, tem-se verificado uma crescente expansão de lugares considerados não formais para a prática do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, eles têm sido considerados ambientes em que a

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em 01/10/2018.

cultura e a educação podem adquirir diversas relações. Como espaços democráticos, as diversas manifestações culturais deveriam ganhar um lugar seguro e próprio para se concretizarem livremente, como exposições, mostras e afins, trazendo a público obras e artistas consagrados e marginais, famosos e desconhecidos. Desse modo, a “museografia deveria ser flexível e induzir a perguntas: ‘isso faz parte da globalização?’ ou ‘isso merece fazer parte desse museu?’ tenham muitas respostas legítimas” (CANCLINI, 2014, p. 44).

O MARCO foi criado por meio do Decreto nº 6.266, de 17 de dezembro de 1991 (publicado no DOE nº 3200, de 18/12/1991, p. 1). Antes de ocupar sua atual sede, passou por duas localizações provisórias na região central de Campo Grande: primeiro na avenida Calógeras (1991 a 1999), posteriormente na rua Barão do Rio Branco (1999 a 2002). A sede definitiva foi projetada pelo arquiteto Emmanuel de Oliveira, cuja construção se iniciou em 1993, com conclusão em 2002, contando com recursos da Lei de Incentivo à Cultura do Governo Federal.

O museu faz parte da FCMS, responsável pela concretização de políticas públicas voltadas para o fomento da cultura sul-mato-grossense em forma de arte, tradição, costumes e patrimônios históricos, e cuja missão é desenvolver, promover, incentivar e realizar atividades com o intuito de democratizar a cultura do estado em suas diversas manifestações. Possui cinco salas, sendo que uma contém uma mostra permanente, composta por doações de artistas, colecionadores, instituições culturais e de prêmios adquiridos pela Pinacoteca Estadual desde 1979; as outras quatro recebem exposições temporárias. Possui ainda um auditório com capacidade para 105 pessoas e uma biblioteca específica em artes visuais, com material para pesquisa e formação de estudantes, arte educadores, artistas e público em geral.

Todo ano a FCMS abre inscrições, por meio de edital, para o Programa de Exposições Temporárias do MARCO, com o objetivo incentivar a pesquisa contemporânea em artes visuais, valorizar e promover a arte, a fim de torná-la acessível ao público e apresentar novas trajetórias artísticas. A seleção ocorre sob responsabilidade da Comissão Curatorial, composta pela Coordenação do museu, um representante da FCMS e por dois membros profissionais de competência na área de artes visuais (curadores, críticos, professores, pesquisadores), que se pautam na documentação enviada pelos proponentes, currículo e impacto da proposta, além do ineditismo, da clareza e da coerência.

O MARCO possui um setor educativo responsável pela operacionalização da política de educação museal⁴ da instituição. O art. 29 do seu Regimento Interno (2010) estabelece as

⁴ Conforme Castro (2017), “a educação museal é um processo educativo, focado no indivíduo e sua interação com a sociedade, que valoriza suas formas de fazer e viver a cultura, a política, a história. O patrimônio

atribuições do setor educacional, a Coordenadoria de Serviços Educativos, tais como, elaborar e executar projetos de extensão cultural para o Museu. Buscando, com isso, a integração museu-comunidade por meio do desenvolvimento de atividades educativas, realizando estudos e pesquisas relativas ao aproveitamento do acervo do Museu em programas educativos e realizando conferências, cursos, oficinas, seminários. Além disso, outras atividades em sua área de competência também fazem parte do Regimento, a fim de que contribuam para o aperfeiçoamento técnico e científico do museu e do público em geral.

O setor educativo é responsável por promover contato com as escolas, grupos organizados ou outros parceiros que estejam interessados em visitas mediadas, além de ser responsável pelo diálogo com os arte educadores que propõem atividades dentro do espaço museológico, buscando uma diretriz que não atue de forma vertical, mas concebendo toda a comunidade externa como ativa em suas tomadas de decisões.

Compreendemos um museu a partir deste mundo com o qual ele se relaciona e faz trocas. [...] A interação entre história, memória e tempo será fundamental, uma vez que a tentativa de remontagem do que não é mais, do que já foi, por meio de marcas e signos que são os objetos guardados pelos museus, confere a estes uma linguagem peculiar (SANTOS, 2008, p. 56).

O programa educativo tem como linha de pesquisa e trabalho uma proposta de educação que leva em conta o conhecimento acumulado, fornecendo ferramentas e instrumentos ao público visitante, principalmente o escolar, para que exerçam uma cidadania mais consciente, crítica, estimulando indivíduos socialmente ativos e intelectualmente autônomos (GASPARIN, 2002; SAVIANI, 2005).

O setor realiza visitas mediadas às exposições com arte educadores em sintonia com as abordagens atuais. Para as visitas, o agendamento é feito por telefone das terças às sextas-feiras e o atendimento das visitas ocorre às 09h e às 14h. Como parte dessas ações, viabiliza-se a realização de oficinas e cursos de iniciação em arte para crianças, jovens e adultos, proporcionando vivências plásticas e reflexões críticas e interpretativas por meio da arte.

Ainda durante o ano letivo, o MARCO atende gratuitamente a escolas e universidades da rede pública e privada da capital e do interior do estado. Essas instituições optam pela visita simples ou acompanhada de oficinas plásticas, que objetivam complementar o exercício de leitura das obras durante as visitas, utilizando-se de técnicas e recursos diversos.

musealizado é uma ferramenta neste processo, que é ao mesmo tempo de conscientização e construção coletiva de conhecimento e tem como um de seus objetivos o entendimento do que é a memória, a história e a necessidade de seu conhecimento e preservação” (Educação Museal. 2017. Disponível em: <<http://educacaomuseal.org/iniaicutecio/o-que-e-educacao-museal>>).

Desse modo, toda a equipe desenvolve um trabalho contínuo de planejamento e estudos que embasam as ações educativas propostas nas orientações e oficinas por meio de uma visão crítica e social.

Observemos um resumo dos espaços e das atividades realizadas pelo MARCO: a dinâmica é de diálogo e tomada de decisão em conjunto, em que o protagonismo das exposições e atividades educativas funcionam de acordo com os anseios de todas as partes envolvidas em uma ação que envolve a museologia social. Desse modo, cumpre-se um papel educativo fundamental por meio de suas atividades, democratizando o acesso à arte e aos bens culturais, posicionando-se como importante centro de formação e fomento cultural.

O mesmo artigo 29 do Regimento, citado anteriormente, estabelece as atribuições da Coordenadoria de Serviços Educativos:

- I – elaborar e executar, junto com as Coordenadorias e a Gestão Artística, e consultado o Conselho Deliberativo, projetos de extensão cultural para o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, colaborando no atendimento às demandas de informação, educação e lazer da comunidade;
- II – atuar junto aos usuários do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul e o público em geral, buscando a integração museu-comunidade, bem como atender às propostas e objetivos específicos do Museu e de suas exposições através do desenvolvimento de atividades educativas;
- III – planejar e executar atividades voltadas para a complementação dos programas de ensino em diversos níveis, bem como realizar estudos e pesquisas relativas ao aproveitamento do acervo do Museu em programas educativos;
- IV – elaborar, com a participação das demais divisões do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, projetos para dinamizá-lo com vistas à preservação da cultura local e sua valorização pela comunidade;
- V – elaborar planos para treinamento e supervisão de serviços de monitores de exposições no que diz respeito ao atendimento ao público/usuário, colaborando com as demais Coordenadorias;
- VI – manter e/ou incentivar o intercâmbio permanente com estabelecimentos de ensino locais e regionais e instituições culturais de caráter diverso, proporcionando-lhes informações sobre os recursos educativos do Museu;
- VII – colaborar com a política do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul no sentido de conscientizar a população de que o Museu, como instituição disseminadora de cultura, comprometida com a sociedade produtora e o meio ambiente, deve valorizar suas formas de manifestação, evitando discriminações e valorizando, por extensão, o próprio homem e a vida;
- VIII – realizar conferências, cursos, oficinas, seminários e outras atividades em sua área de competência que contribuam para o aperfeiçoamento técnico e científico do Museu e do público em geral;
- IX – manter intercâmbio com instituições congêneres públicas, privadas, nacionais e estrangeiras para troca de informações e colaboração mútua;

X – colaborar na elaboração dos Planos de Trabalho e Orçamento anuais da Gestão Executiva e da Gestão Artística do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul;

XI – coletar, processar e interpretar dados relativos ao desempenho de suas atividades para subsidiar o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul;

XII – elaborar relatórios e estatísticas referentes ao desempenho de suas atividades;

XIII – exercer outras atividades correlatas que lhe forem delegadas (FCMS, 2010).

Para atendimento e operacionalização dessa estrutura, o MARCO conta atualmente com uma equipe técnica formada por oito servidores, ficando aberto a visitas de terça a sexta-feira das 7h30 às 17h30 e aos sábados e domingos das 14h às 18h.

Como observamos, o setor é responsável pelo diálogo com as escolas, grupos organizados e demais interessados em visitas mediadas durante as exposições selecionadas e do acervo de longa duração exposto, assim como pelo diálogo com os arte educadores, que podem propor atividades dentro do espaço museológico, buscando uma diretriz que insira toda a comunidade externa como ativa em suas tomadas de decisões.

Os museus precisam dialogar com a sociedade, pensando na função social desse bem cultural, implicando reflexões e finalidades das memórias pesquisadas e salvaguardadas, refletindo em uma memória social, em que o indivíduo lembra a partir de suas referências de grupo. Santos descreve:

O contexto histórico e cultural em que um museu se insere pode fazer com que o público perceba de maneira distinta um mesmo objeto. Compreendemos um museu a partir deste mundo com o qual ele se relaciona e faz trocas. Querer, no entanto, entrar na natureza de atuação sem definir o conteúdo de sua estrutura, como ela se constrói e interage com outras ordens de fenômenos, parece insuficiente. A interação entre história, memória e tempo será fundamental, uma vez que a tentativa de remontagem do que não é mais, do que já foi, por meio de marcas e signos que são os objetos guardados pelos museus, confere a estes uma linguagem peculiar (SANTOS, 2008, p. 56).

O protagonismo das exposições e atividades educativas se dá de acordo com os anseios de todas as partes envolvidas, numa ação que envolve a museologia social⁵. Segundo

⁵ O conceito de museologia social está intimamente relacionado à discussão sobre o papel dos museus em relação às comunidades, buscando romper com seu tradicional discurso e propondo uma integração maior com as comunidades. Nesse sentido, as resoluções adotadas pela Mesa-Redonda de Santiago do Chile (ICOM/UNESCO, 1972), cujo objetivo era discutir o papel dos museus na América Latina, incluem a ideia de que “o museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve (...)”. Logo, “a tomada de consciência pelos museus, da situação atual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar

Canclini (1990, p. 233), “ao chegar à década de 90, é inegável que a América Latina se modernizou. Como sociedade e como cultura: o modernismo simbólico e a modernização socioeconômica não estão mais tão divorciados”.

De acordo com o Conselho Internacional de Museus (ICOM), criado em 1946, com escritório técnico no Brasil desde 1948, museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, abertas ao público e a serviço da sociedade, que adquirem, conservam, investigam e difundem os testemunhos do homem e seu entorno para a educação e o deleite do público visitante. De acordo com Santos e Molin (2008), esse formato que conhecemos hoje, que consiste em um conjunto de objetos cuja guarda é mantida por uma organização colecionadora ou por um colecionador, podendo incluir o próprio edifício ou o local onde se encontra, teve origem na Grécia antiga.

Mesmo com as grandes transformações que os museus vêm passando com o tempo e a necessidade de sempre revisar suas narrativas, sua função básica é a preservação, e, por meio dela, justificam-se todas as outras ações, tais como “coleta, pesquisa, a salvaguarda de coleções e/ou referências culturais. Realizada por meio da documentação e da conservação, e por último a comunicação que envolve a exposição, educação informal e ações socioculturais”, como bem elencou matéria publicada no Portal Educação⁶.

O acervo de um museu representa sua essência e, em muitos casos, é o principal responsável pelo vínculo com a comunidade, já que é nela que o museu se encontra e onde se processa a cultura. Pois, assim como o objeto é a linguagem do museu, o homem é seu objeto (SANTOS, 2000, p. 90).

O acervo do MARCO contempla uma coleção com mais de 1.600 obras nas mais diversas linguagens: pinturas, esculturas, objetos, fotografias, desenhos, gravuras e uma coleção especial com todo o acervo (diários, fotografias, pinturas e documentos) de Lídia Baís (uma das pioneiras das artes plásticas modernas do estado) e Ignês Corrêa da Costa. Ignês foi aluna de Portinari, com quem colaborou em obras como os murais azulejados e os painéis do auditório do Palácio Gustavo Capanema, no Rio, além da igreja da Pampulha, em Belo Horizonte.

Entre as obras de artistas sul-americanos, estão os argentinos Fernando Suárez (pintura), Maria Perez Sola (gravura) e os fotógrafos paraguaios Luiz Vera e Juan Britos. Da

para melhorá-la, é uma condição essencial para sua integração à vida da sociedade. Desta maneira, consideraram que os museus podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade”. (Disponível em: <http://www.museologia-portugal.net/files/texto_de_apoio_01_declaracoes.pdf>. Acesso em 10 dez. 2019).

⁶ Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/turismo-e-hotelaria/o-museu-funcoes-e-responsabilidades/23900>>. Acesso em 9/8/2019.

região centro-oeste o museu possui obras de Divino Sobral, Darlan Rosa, Gervane de Paula, Omar Franco, Glenio Lima, Elder Rocha, Marcelo Solá, Maria Guilhermina e Marina Boaventura. Entre os artistas e as produções sul-mato-grossenses, destacam-se as pinturas da importante série *Divisão do Estado*, de Humberto Espíndola, as gravuras de Vânia Pereira e Roberto de Lamônica e a pintura abstrata de Wega Nery, a primeira artista plástica do estado a expor fora do país. O museu conta ainda com coleções de artistas brasileiros (doadas por Pietro Maria Bardi), trinta xilogravuras de Oswald Goeldi e vinte e cinco gravuras do Projeto Bozano Arte e Natureza, composto por um conjunto de 25 obras da ECO ART, com nomes como Beatriz Milhazes, Daniel Senise, Flávio Shiró, Carlos Vergara, Siron Franco e Tomie Ohtake.

Em 2008, O MARCO foi contemplado na 2ª edição do Prêmio Marcantonio Vilaça/Funarte com obras de três importantes artistas de relevância para a arte local, a saber: Wega Nery, Ignês Corrêa da Costa e Jorapimo. Em 2013, o acervo foi contemplado com 64 gravuras em *cliché-verre* de Alex Cerveny, premiado pela 5ª edição do Prêmio Marcantonio Vilaça/Funarte. Assim sendo, por meio de seu acervo é possível traçar um panorama histórico e iconográfico das artes plásticas sul-mato-grossenses.

É de suma importância realizar uma descrição histórica da formação do MARCO, mesmo que breve, considerando a edificação e a iniciativa de fundação, estrutura física e organizacional, para que se possa compreender seu sistema de funcionamento. Essas informações foram coletadas das *home pages* da FCMS e da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, bem como de um blog alimentado pela equipe do museu. Além disso, parte da análise será realizada com base em seu Regimento.

2.2 Sistema Estadual de Museus de Mato Grosso do Sul

O Sistema Estadual de Museus de Mato Grosso do Sul (SIEM-MS)⁷ foi criado por meio do Decreto nº 12.687, de 30 de dezembro de 2008 (publicado no DOE nº 7371, de 31/12/2008, p. 5-6), vinculado à FCMS. O SIEM-MS tem como objetivo “sistematizar e

⁷ Disponível em: <<http://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Normas-de-tombamento-1.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2019.

implementar políticas de integração e de incentivo aos museus de todo o Estado, com diretrizes estabelecidas de forma democrática e participativa” e a assessoria técnica e suporte na implementação de museus nos municípios.

Sua composição é bastante plural; há abertura para a participação de todas as instituições museológicas sediadas no estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o artigo 2º do decreto de criação, o Sistema é

[...] composto por todas as instituições museológicas oficiais, públicas ou privadas, organizações sociais, arquivos públicos e privados, museus comunitários, ecomuseus, geoparques, centros de memória, grupos étnicos e culturais, instituições educacionais que mantenham cursos relativos ao campo museológico e outras entidades organizadas vinculadas ao setor museológico do Estado, desde que cadastrados no SIEM-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 5-6).

Os trabalhos do SIEM-MS ficam a cargo de uma coordenadoria vinculada à Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural da FCMS. O coordenador é indicado pelo Diretor-Presidente da Fundação e nomeado por meio de ato do governador. Atualmente o prof. Douglas Alves da Silva exerce a função de coordenador. A participação dos museus no Sistema se dá por meio de adesão voluntária. Dessa forma, as reuniões ocorrem ao menos duas vezes ao ano, a fim de traçar metas, organizar ações, formações, capacitações e eventos na área museológica.

De acordo com os registros do SIEM-MS, a última reunião técnica ocorreu em 18 de fevereiro de 2019, da qual participaram representantes de 18 municípios do estado, o que demonstra boa representatividade nesse coletivo. Além disso, anualmente ocorrem dois eventos nacionais idealizados pelo IBRAM⁸, os quais integram o calendário estadual, sendo que em Mato Grosso do Sul as ações são coordenadas pelo SIEM-MS. Esses eventos são a Semana Nacional de Museus (maio) e a Primavera dos Museus (setembro).

O SIEM-MS realiza visitas técnicas aos museus da capital e do interior. Além disso, realiza formações e capacitações na área, buscando qualificar o pessoal atuante nas unidades, sejam elas federais, estaduais, municipais ou privadas. Isso ocorre no intuito de suprir as necessidades observadas na área museológica sul-mato-grossense. Nesse sentido, em 2018 foi realizado o curso “Capacitação em Museologia”, visando atender à demanda apresentada na

⁸ O Ibram foi criado em 2009 por meio da Lei nº 11.906 e é o órgão responsável pela Política Nacional de Museus e pela melhoria dos serviços nesse setor, sendo também responsável pela administração direta de 30 museus espalhados pelo país (<http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/o-ibram>).

reunião daquele ano. Ao todo, foram capacitadas 50 pessoas, dentre elas agentes culturais, gestores públicos de museus, universitários, interessados em arte e cultura e outros.

Na ocasião, foram ministrados cinco módulos, assim divididos:

- História dos museus;
- Educação museal;
- Preservação do patrimônio cultural;
- Comunicação museal: a socialização do conhecimento;
- Pesquisa em acervos museais e difusão do conhecimento.

Formações como essa são necessárias para um atendimento melhor e mais adequado dos relevantes serviços prestados à comunidade, que usufrui e busca referências nessa importante área de expressão cultural. A educação museal é, pois, uma preocupação constante nas reuniões e demandas do Sistema Estadual de Museus, sendo que se fazem necessárias formações e discussões constantes sobre essa temática tão relevante. Assim, ao discutirmos educação em museus, enfatiza-se uma preocupação latente das instituições no intuito de tornar as exposições acessíveis, compreensíveis e significativas ao público visitante.

É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras (MARANDINO, 2008, p. 16).

Nesse ponto é importante a análise apresentada por Martins sobre a caracterização da educação museal e sua aplicabilidade:

Um dos aspectos que se mostra importante para a caracterização da educação existente nos museus é a compreensão dos processos que levam a delimitação dos objetivos, conteúdos e métodos da educação museal. Considera-se que a exemplo de outras instituições educacionais – como as escolares – os museus produzem discursos pedagógicos próprios, passíveis de serem transmitidos aos seus públicos frequentadores (MARTINS, 2015, p. 50).

Museus são também espaços pedagógicos, à semelhança de outras instituições, por isso são utilizadas linguagens diferenciadas e adaptadas a cada realidade específica. Dessa forma, percebe-se que, mesmo fazendo uso da educação museal, um museu memorialístico e outro de arqueologia, por exemplo, terão abordagens diferentes para atingir seu público. Isso

implica focar na sua temática institucional, bem como na formação de seu corpo técnico, qual seja, os educadores museais, os quais

[...] são os responsáveis pela geração do discurso original sobre a educação em museus, pois são eles quem, em grande medida, produzem o conhecimento específico dessa área, atuando como agentes recontextualizadores do discurso pedagógico dos museus. As regras de recontextualização, no âmbito da educação em museus, colocam nos agentes museais um grande poder decisório sobre o como e o que serão reproduzidos para os públicos dessas instituições, em termos de discurso pedagógico (MARTINS, 2015, p. 59).

Ademais, é importante ressaltar que os museus e o próprio discurso museológico, conforme lemos em Matos (2014), são capazes de gerar conhecimento “[a]o tratar-se da discussão sobre educação em museus, compreende-se o espaço museal como uma instituição educativa singular, capaz de produzir saberes e resultado de uma construção narrativa específica, fruto da gestão curatorial” (MATOS, 2014, p. 95).

Apesar disso, sabemos das limitações desse espaço e de suas narrativas – construídas, quase sempre, desde uma perspectiva colonial. Um acervo é, antes de mais nada, um discurso que reafirma pontos de vista históricos, políticos, ideológicos e estéticos que nem sempre propõem uma revisão sobre os processos de subjugação de povos e culturas não-brancas. Retomamos aqui as ideias apresentadas por Cocotle:

O museu, enquanto instituição moderna, tem seu fundamento epistêmico e sua razão de ser na lógica colonial, quer seja ele concebido do ponto de vista de sua vinculação com a narrativa do Estado-nação e os processos de patrimonialização e discursos da memória associados, quer seja considerado como uma instância a mais, dentro de um complexo maior, que permite estabelecer determinadas estruturas de poder, dada sua condição de exercer ou não um mecanismo de visibilidade – do exhibir e ser exibido (COCOTLE, 2019, p. 5)

Considerando as ideias apresentadas, podemos compreender a importância da organização de setores educativos dentro dos museus, onde serão conduzidas diretamente suas políticas educacionais. Isso favorece a visão do museu não como apenas uma edificação fria e com função singular e restrita (CANCLINI, 1998, p. 45), mas como algo que tenha objetivos plurais como a salvaguarda, visitação, exposição, valorização e o ensino cultural.

2.3 A relação do MARCO com a comunidade

Ao longo de toda sua trajetória, o MARCO produziu mais de 450 exposições, com cerca de 800 artistas, totalizando um público de 150.000 visitantes. O museu teve origem na Pinacoteca Estadual, com prêmios aquisitivos dos salões de arte realizados a partir de 1979, além de doações de artistas e particulares – acervo que em 1984 já contava com 230 obras.

As principais formas de aquisição de obras ocorrem por meio de doações de artistas, famílias, colecionadores e pelos editais anuais de seu Programa de Exposições Temporárias para ocupação de suas quatro salas de exposições, com temporadas compostas pelos artistas selecionados nesse processo por uma comissão curatorial. Nesse processo, artistas interessados se inscrevem para expor o resultado final de sua pesquisa em formato de mostras artísticas nas mais variadas técnicas, como pintura, escultura, desenho, fotografia, instalação. No final de cada mostra, o artista contemplado doa uma obra e, dessa forma, o museu amplia seu acervo com a incorporação anual de 16 obras. Esse programa tem o objetivo de incentivar a pesquisa contemporânea em artes visuais, valorizar e promover a arte, tornando-a acessível ao público e apresentar novas trajetórias artísticas em artes visuais

Ao analisarmos as temporadas de exposições do MARCO de 2015 a julho de 2019, observamos que houve bastante diversidade temática e participação exponencial da comunidade. A participação expressiva da população evidencia a vivacidade dos museus no século XXI, apesar de todas as demandas contemporâneas, como os aparatos tecnológicos que “invadem” nosso cotidiano. Vejamos um resumo das temporadas, com suas exposições.

Na primeira temporada de 2015, ocorrida entre 14 de abril e 16 de junho, com a presença de 350 pessoas na abertura, tivemos as exposições *Colagens cusicais* – xilogravuras e colagens do artista plástico André de Miranda (RJ); *Comitiva contemporânea* – cerâmicas da artista plástica BUGA (MS); *Terra* - fotografias de Sebastião Salgado (MG); e *Sublimação* – impressão sublimática sobre azulejo do artista plástico Wagner Thomaz (MS).

Na segunda temporada, realizada entre 23 de junho e 23 de agosto, com a presença de 300 pessoas na abertura, houve as exposições *Gravura brasileira* – acervo do MARCO; *Compensado* – de Cássio Leitão (SP); *Mário de Andrade: etnógrafo, fotógrafo e poeta*, e *Treze pinturas, nove desenhos*; e *Never Ending Tour (Bob Dylan)*, do artista Luiz Aquila (RJ).

Na terceira temporada, de 29 de agosto a 29 de novembro, com a presença de 200 pessoas na abertura, tivemos *O grande espaço* – desenhos da artista plástica Alessandra Mastrogiovanni (Bonito/MS); *Uma temporada na Baía Vermelha: Serra do Amolar* – coletiva de pinturas dos artistas Alex Cervený, Ernesto Bonato, Marina Faria e Ulysses Bôscolo (SP); *Mural dos desejos ou emergência dos sonhos* – colagens da artista Angela Miracema (Campo Grande/MS); e *Frontera* – pinturas de Julio Cezar Alvarez (Paraguai).

Na quarta temporada, de 9 de dezembro de 2015 a 31 de dezembro de 2016, com a presença de 230 pessoas na abertura, estiveram expostas *Tech colors* – colagens e pinturas do artista plástico Bruno Lins (RJ); *Desvios* – fotografias de Geraldo Melo (RJ); *Retratos* – fotografias de Laury Junior (Campo Grande/MS); e *O horizonte e eu somos um vértice* – fotografias de Leonardo Motta Campos (RJ).

Em 2016, na primeira temporada, ocorrida de 3 de maio a 12 de dezembro, com a presença de 250 pessoas na abertura, as exposições foram *Coleção Veloso – as duas faces da produção artística de Pernambuco* – pinturas, gravuras e cerâmicas de consagrados artistas nacionais; *Gravura: acervo do MARCO* – xilogravura, metal, linóleo, de artistas regionais (Clara Rahe, Cyriaco Lopes, Eliete Furlan, Ilca Galvão, Laila Zahran, Lú Santana, Nelson Takashiro, Nelson Vaz, Ricardo Aragão, Roberto de Lamônica, Thiago Barros, Vânia Pereira, William Menkes); *Ondulação* – fotografias de Luciana Ohira e Sérgio Bonilha (Campo Grande/MS); e *Opus – sanus per aquam*, pinturas com bastão oleoso da artista Fabíola Racy (SP).

Na segunda temporada, de 21 de junho a 21 de agosto, com a presença de 400 pessoas na abertura, tivemos as exposições *Subúrbio* – fotografias de Bruno Veiga (RJ); e *Formas d'água – reflexão por transparência* – pinturas de Patrícia Claro (Santiago/Chile).

Já na terceira temporada, entre 30 de agosto e 30 de outubro, com a presença de 300 pessoas na abertura, foram expostas *Moedas* – de Alexandre Frangioni; *Espaço reservado para possíveis retornos (ou como rasurar o ar)* – de Élcio Miazaki; *Dentro da mata* – de Miguel Penha; e *Variáveis de bancos de jardim* – de Silvia Ruiz.

Na quarta temporada, de 22 de novembro de 2016 a 22 de janeiro de 2017, com participação de 250 pessoas na abertura, ficaram expostas *Fragmentos* – de Weimar Amorim; *Matéria derivado* – de Guilherme Moreira; *Acidente geográfico* – de Luis Arnaldo Porto; e *Acervo do MARCO* – Prêmio Marcantonio Vilaça.

Em 2017, na primeira temporada, de 10 de maio a 9 de julho, com participação de 300 pessoas na abertura, o MARCO expôs *Liames* – de Christina Bastos e Kyria Oliveira; *Visões fractais* – de Marcos Rezende; *Graffiti* – de Marilena Grolli; *O olho da garça* – Jussara Stein; e *Bachelard Catu e uma prolepse* – de Wagner Thomaz.

Na segunda temporada, de 17 de julho a 17 de setembro, com participação de 250 pessoas na abertura, *Primitivos* – de Agnes Rodrigues, Ana Luiza Martins, Anelise Godoy, Antônio Lima, Cecílio Vera, Lúcio Larangeira, Patricia Helney (MS); *A voz do silêncio* – esculturas de Aldo Torres (MS); *Do lado de cá, do lado de lá* – pinturas de Eugênia França (MG); e *Cadafalso* – pinturas de Alessandra Cunha (MG).

Na terceira temporada, entre 27 de setembro e 26 de novembro, com participação de 200 pessoas na abertura, tivemos as exposições *Centro é azul* – instalação de Érika Malzoni (SP); *Bicho de corpo mole, mas de pele boa* – instalação de Genivaldo Amorim (SP); *Eu com meus botões* – pinturas de Sônia Corrêa (MS); e *Sonho de consumo e pesadelo*, instalação de Walter Lambert (SP).

Na quarta temporada, de 6 de dezembro de 2017 a 25 de fevereiro de 2018, com participação de 300 pessoas na abertura, foram selecionados *Vacuidade* – fotografias de Adriana Amaral (SP); *A reta é uma curva que não sonha* – esculturas de James Cáceres (MS); e *Atualidades* – assemblagens de Romário Batista (ES).

Em 2018, de 9 de maio a 29 de julho, com participação de 300 pessoas na abertura, tivemos as exposições *Urbanicidade* – pinturas de Ana Luiza Martins, Antonio Lima, Maurício Saraiva, Aveline Karen, Bruno Sandri, Renato Alencar e Anita Cézár; *Opacidade* – pinturas de Lourdes Colombo; *Templo de Dandara* – instalação de Alex Nogueira; e *Diários de estudos botânicos* – pinturas de Lu Mori (SP).

Na segunda temporada, entre 10 de agosto e 14 de outubro, com 250 pessoas na abertura, foram expostas *Transparente* – pinturas de Ricardo Giuliani; *Acrílico sobre água* – pinturas de Stefan Grol; *Enigmática* – identidade artística de Laura Monte Serrat; e *Isto não é uma cadeira* – gravuras de Silvia Ruiz.

Na terceira temporada, de 31 de outubro a 16 de dezembro, com 200 pessoas na abertura, foram expostas *Mundo animal* – instalação de Gervane de Paula (FUNARTE); *Transição de fase* – instalação de Lourival Cuquinha (FUNARTE); *Simplicidade de saber viver e pintar a vida* – pinturas de Masahiko Fujita; *Cidadão do mundo* – gravuras de Roberto de Lamônica;

Na quarta temporada, de 16 de janeiro de 2018 a 3 de março de 2019, com participação de 300 pessoas na abertura, tivemos *Coisas que vejo da janela do meu quintal* – pinturas de Lu Sant'Anna; *Papier Découpé* – colagens de Maria Eduarda Shakesheave (*In memoriam*); *Para achar o azul do céu eu uso pássaros* – pinturas do Jorapimo; e *Re-posições* – pinturas de Ismael de Oliveira.

Finalmente, na primeira temporada de 2019, de 10 de abril a 7 de julho, com participação de 100 pessoas na abertura, tivemos as exposições *Fotografias de Juan Britos*; *Gravuras* – de Vânia Pereira; esculturas com artistas regionais; e *Pinturas de Lídia Baís* – acervo Museu da Imagem e do Som.

Espaços físicos

Recepção e *hall* de entrada: o MARCO conta com amplo espaço para recepção de seus visitantes, e ainda um grande e bem iluminado *hall*, no qual é possível realizar alguns eventos, tais como lançamento de livros, saraus, concertos, intervenções artísticas e alguns tipos de exposição, entre outros.

Auditório: climatizado, com capacidade para receber 100 pessoas em cadeiras estofadas. Possui um sistema básico de sonorização e microfones para palestras, peças teatrais, debates, rodas de conversa, apresentações de dança, música e filmes, entre outros.

Arena: na continuidade do hall há um espaço denominado Arena, em formato circular, que, além de ter a função de interligar o subsolo e o térreo do Museu, também pode receber intervenções artísticas, aulas, cursos, oficinas, exposições, concertos, peças teatrais, etc.

Salas de exposições temporárias: o museu possui, no piso térreo, quatro salas de exposição, todas com espaço interno diferenciado e destinadas às exposições temporárias, prioritariamente aquelas selecionadas por meio de edital. Nelas também acontecem exposições do acervo da própria instituição e outras, realizadas em parceria com outros museus, universidades, escolas de arte e instituições afins. Além disso, é possível realizar outros tipos de eventos nesses espaços, como aulas interativas.

Sala de exposição de longa duração: no piso superior, há uma grande sala destinada às obras pertencentes ao acervo do museu, que narram a história da arte sul-mato-grossense por intermédio de seus artistas regionais.

Biblioteca: possui um acervo específico em arte moderna e contemporânea que pode ser utilizado como fonte para pesquisa e formação de estudantes, arte educadores, artistas e público em geral. São cerca de 2.000 publicações, entre livros, revistas e catálogos, nacionais e internacionais, além de vídeos relacionados à história da arte, do cinema, da fotografia e da arquitetura, ficando aberta ao público, para consulta local, de terça a sexta-feira, das 12h às 17h30.

Salas de oficina: há salas que se destinam a oficinas permanentes, temporárias, cursos de férias e de experimentações artísticas. São duas para artes plásticas, uma para fotografia, uma para cerâmica e uma para gravura, em homenagem à Vânia Pereira, equipada com materiais e prensas da artista, considerada referência em gravura no estado. Atualmente, o museu oferece curso permanente de aquarela com a artista Lúcia Monte Serrat às quintas-feiras, das 9h30 às 11h30.

Reserva técnica: local equipado com trainéis e mapotecas em que as obras nas mais diversas técnicas são higienizadas regulamente, permanecendo acondicionadas e salvaguardadas quando não utilizadas para exposições e mostras. Mediante agendamento e

autorização prévios, com condições estabelecidas pela direção, há possibilidades de pesquisa local, sempre acompanhado por servidor técnico.

Salas da administração: o museu conta ainda com três salas para atividades administrativas, sendo uma delas a da direção.

2.4 Censura à arte: uma leitura museográfica da exposição *Cadafalso*, da artista visual Alessandra Cunha, a Ropre

Alessandra Cunha, conhecida como Ropre, nasceu em Uberlândia/MG, em 1978. Começou a desenhar e pintar aos 9 anos de idade, tendo participado de diversos cursos e oficinas de artes desde tenra idade. Formada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia em 2010, atua constantemente em exposições, galerias e museus, tanto no exterior quanto no Brasil, trabalhando com pesquisa de imagens impressas e pinturas híbridas contemporâneas. A artista recebeu oito prêmios em salões e editais de artes por suas pinturas. Já participou, até o momento, de aproximadamente 280 exposições coletivas, 44 exposições individuais e uma residência artística.

Cadafalso, nome da exposição na qual se desenvolveu a polêmica, refere-se à triste submissão das mulheres aos mandos dos homens ao longo da história da humanidade. Não se trata de uma bandeira puramente feminista, mas sim de relatos poéticos/visuais sobre como as pessoas do sexo masculino se portam diante das demandas de dominação religiosa, política e econômica. Mulheres, crianças, homens pobres, negros, homossexuais, transgêneros e simpatizantes são tratados como seres inferiores e desvalorizados de todas as formas. *Cadafalso* é um tablado instalado em lugar público para se realizar a execução de condenados (enforcamentos, queima de bruxas, crucificação e outros).

Os elementos usados por Ropre para compor o ambiente contemporâneo e expressar sentimentos sobre a visão atual das minorias usadas pelas perversidades do capitalismo são uma série de imagens alegres e coloridas que se voltam para as “heranças socioeconômicas absorvidas” e praticadas ainda hoje. Para tratar do oprimido, a artista utiliza imagens e elementos que revelam a face “obscura” do opressor. Ou seja, não são usadas imagens de corpos ou objetos femininos, mas há uma ênfase no corpo masculino e em símbolos que são memorizados em prol de sua elevação ao poder. Na série de 32 pinturas há cenas de nudez (não de sexo explícito) e imagens de órgãos sexuais masculinos.

No dia 14 de setembro de 2017, faltando três dias para seu encerramento, a mostra foi alvo da acusação de “apologia à pedofilia”, conforme consta em um Boletim de Ocorrência

policial registrado contra a artista por parte de três deputados estaduais do estado (pertencentes aos partidos MDB, PSC e SD), ignorando a diferença que a arte estabelece entre representação e apologia (SANZ, 2017).

Interessante ressaltar que a polêmica não foi voltada totalmente para o teor estético; ao contrário, foi o seu oposto, esvaziado de seu significado, em conjunto com a exposição, terreno fértil para a ocorrência da censura.

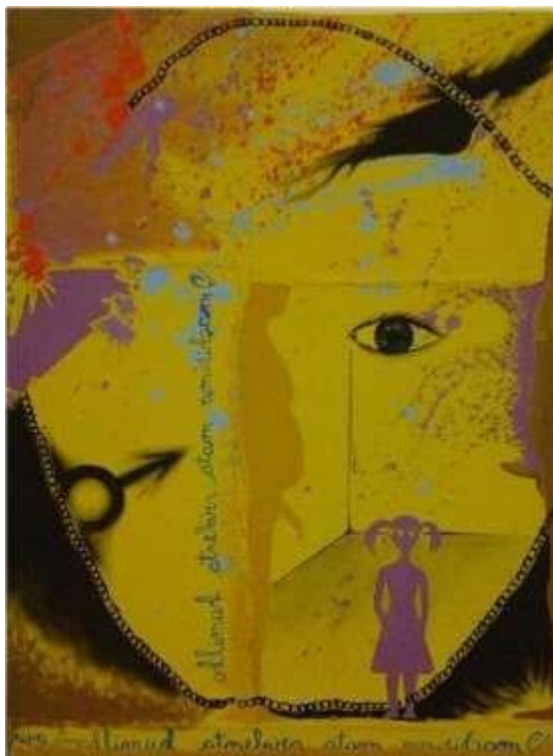
[...] a censura seria um mecanismo dentre as nossas regras de decência, uma postura de vigilância de si mesmo diante certos enunciados que às vezes não poderiam ser ditos em determinados lugares. Com outra entonação o autor nos diz que a censura faz parte de um discurso legitimador, que inibiu as redistribuições sociais ilícitas desde a época clássica (ALBUQUERQUE, 2016, p. 47).

A obra estava exposta em propriedade pública, compartilhando um ponto de vista estético dos fatos atuais, portanto, é um ato político, assim como sua censura também o foi. Com a exposição de Ropre, esse espaço democrático foi colocado em xeque dentro da tendência contemporânea de produção de uma arte política, “que aborda questões importantes para uma minoria em busca de visibilidade, não só na arte” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 46).

Afinal, “como ser livre tentando calar o outro” (ABCA, 2017)⁹ surge estampado na contradição dos fatos. A obra *Pedofilia*, apreendida pela polícia, expunha de maneira fantasmagórica o machismo, a doença, a opressão, o perigo, deixando as “vísceras da realidade” descobertas, como se convocasse o público a se manifestar de alguma maneira. Como descrito na *Manifestação contra a censura* dos professores do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, “a obra em si, longe de representar incitação à pedofilia ou outra forma de violência sexual, expressa o sofrimento e a crueldade dessas práticas tão comuns na sociedade brasileira”.

Imagem 2: tela *Pedofilia* (Ropre, 2017)

⁹ Disponível em: <<http://abca.art.br/httpdocs/manifestacao-contra-a-censura>>. Acesso em: 09 ago. 2019.



O resultado: a histeria, uma reação exagerada manifestada de forma burocrática e institucionalizada em nome do “bem comum”, da “ordem social”, da “moralidade pública”, formas de controle típicas de uma república liberalista, em que a expressão individual e subjetiva por vezes manifesta o desejo do Estado, embora, em Campo Grande, o Estado tenha se manifestado na forma de seus deputados.

Fica evidente que, ao recolher uma obra que propunha uma problematização sobre a condição feminina em nossa sociedade, o poder público reafirma um discurso de moralidade enviesado, que considera mais válido calar o discurso da artista do que refletir sobre o que ela propunha. Nesse sentido, percebe-se que a colonialidade se mostra também no controle das narrativas por meio da censura.

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a colonialidade é uma “matriz de poder que produz hierarquias raciais e de gênero nos níveis global e local, operando junto com o capital para manter um regime moderno de exploração e dominação” (QUIJANO, 1997, apud MUÑIZ-REED, 2019, p. 4)¹⁰.

O combate a situações controversas e extremas, como a descrita acima, pode ser feito por meio da educação de viés decolonial – ou, como sugere Reed, “uma das tarefas que temos pela frente é decolonizar o conhecimento” (MUÑIZ-REED, 2019, p. 4). Um caminho possível

¹⁰ MUÑIZ-REED, Ivan. *Pensamentos sobre práticas curatoriais no giro decolonial*. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-0aZHEcCANVB14Q4TP69c.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

para a transformação dos nossos saberes é começar pelo contato com manifestações de culturas distintas sem estabelecer hierarquias ou conceitos de certo e errado, seguido de experimentações e criações vivenciadas em um contexto cultural, proporcionadas pelas instituições de ensino desde os anos iniciais até os finais, sempre com a mediação do professor, trazendo instrumentos para que haja uma alfabetização cultural dentro do ensino da arte.

Nesse processo de ensino cultural, pode-se contribuir com a construção identitária de cada estudante, seja ele adulto ou criança, já que “as artes visuais desenvolvem a capacidade de percepção visual, importante desde a alfabetização até a solução de grandes conflitos da adolescência” (MORRONE; OSHIMA, 2016). Os jovens podem ficar cientes de que a cultura é passada de geração para geração, em que os costumes inseridos em nosso cotidiano foram passados por nossos ancestrais, e que esses modos de ser e saber não são estáticos.

As imagens são carregadas de significados; assim, vemos o quanto é importante “educar o olhar” para que seja possível extrair a essência, dialogar com a imagem, entender a mensagem, o conteúdo, para não sermos dominados por elas. A importância da leitura de imagem tem sido amplamente discutida por diversos teóricos que apresentam estratégias metodológicas para esse fim. Desfrutar de experiências visuais é um fato, mas apenas não é garantia de compreensão daquilo que se vê ou lê, ou de que haja uma habilidade crítico- reflexiva bem-desenvolvida. De acordo com Marília Xavier Cury, “a museografia abrange toda a práxis da instituição museu, compreendendo administração, avaliação e parte do processo curatorial (aquisição, salvaguarda e comunicação)” (MATOS, 2012, apud CURY, 2009 p. 30).

Ao nos propormos a promover a educação de indivíduos com o pensamento mais diversificado e crítico, devemos trabalhar todas as manifestações culturais existentes no meio em que estamos inseridos, tendo a arte um papel muito importante nesse percurso que promove o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

3. A relação entre Arte, Cultura e Educação mediada pela Sociopoética e a decolonialidade na atuação dos arte educadores no MARCO

3.1 A Sociopoética como metodologia decolonial

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi baseada na Sociopoética, que, segundo Jacques Henri Maurice Gauthier (1996), tem como finalidade a construção coletiva do

conhecimento, e cujos pressupostos básicos defendem que todos os saberes são iguais e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento prazeroso.

Não aceitava ruptura alguma entre as sabedorias populares, tradicionais, ancestrais ou adquiridas nas lutas cotidianas contra o imperialismo, e a ciência. Diferenças sim, rupturas, não. Assim tentei dar forma a uma nova abordagem de pesquisa (que se ampliou à pedagogia e ao cuidado), que chamei de sociopoética (GAUTHIER, 2012, p. 73).

De fato, é um desafio enorme romper com as amarras do pensamento canonizado, colocar em prática uma ciência que busca integrar e não excluir, em que o saber acadêmico tem o mesmo valor da sabedoria acumulada por anos de experiência e vivência em escolas, salas de aulas, órgãos e repartições públicas, onde os sujeitos imbricados diretamente nesse processo são educadores, ativistas culturais, artistas, produtores – enfim, coautores deste estudo, que propõe realizar um método de pesquisa e, também, de aprendizagem, que contradiz todas as verdades absolutas e principalmente as ideias e visadas eurocêtricas.

Dessa forma, e baseado nos princípios e objetivos da Sociopoética, busca-se evitar:

- Separar corpo e mente, razão, emoção, intuição, sensualidade e sexualidade;
- A falta de diálogo com outras culturas, sobretudo as dominadas e/ou de resistência;
- Desconsiderar os não especialistas, pois também eles são capazes de participar da produção do conhecimento;
- A separação entre aprendizagem científica e o desenvolvimento artístico;
- A separação entre o conhecimento e a espiritualidade (GAUTHIER 1999, p. 87).

Assim sendo, trabalhar com um método inovador torna-se instigante. A partir do convite feito pelo professor Heitor Queiroz de Medeiros a Jacques Henri Maurice Gauthier para ser meu coorientador neste projeto, decidi experienciar na prática o que chamei de *Exercício da Sociopoética*. Esse desafio foi planejado para ser desenvolvido em uma parceria bem próxima com ele, que se dispôs a realizar oficinas de produção de dados nas quais eu atuaria como facilitador.

Por acreditar na Sociopoética como um poderoso instrumento capaz de livrar o próprio pesquisador das “amarras e ciladas” impostas pelo modelo tradicional de pesquisa é que me aventurei na arte de “esvaziar as mentes e criar, coletiva e cooperativamente, conhecimentos” (GAUTHIER, 2012, p. 12). Dessa forma, me debrucei sobre a proposta da Sociopoética como

metodologia, buscando dialogar com a produção já existente, tomando como aporte as publicações do professor Gauthier, autor desse conceito inovador.

Conforme descreve Gauthier no capítulo II de seu livro *O oco do vento* (2012), essa forma de fazer pesquisa foi criada entre 1993 e 1995, época da sua primeira vinda ao Brasil. Como o próprio autor expõe, sua vontade era nortear suas pesquisas em busca de uma forma de criar que unisse o rigor científico “herdado das minhas raízes europeias, a imaginação poética e artística e a atenção às energias do corpo e da natureza, particularmente presente nos povos que foram colonizados, seja no Pacífico, seja no Oriente, seja na África ou nas Américas” (GAUTHIER, 2012, p. 73).

Assim, na confluência de várias abordagens epistêmicas, a Sociopoética “une a pedagogia e o teatro do oprimido, a pesquisa-ação, a análise institucional e socioanálise, os grupos operativos, a pedagogia simbólica (...)” (2012, p. 73). Uma das grandes contribuições da sociopoética na pesquisa acadêmica advém do fato de que, nessa metodologia, rompem-se os conceitos de pesquisador e de objeto, ou seja, desfaz-se a verticalidade típica da academia, em que o pesquisador assume o papel de detentor de um saber e de investigador distante e “desinteressado” em relação à realidade analisada. Ou seja, os “grupos-objeto” das pesquisas se tornam “grupos-sujeitos”, o que permite alcançar camadas cognitivas que as entrevistas clássicas dificilmente alcançariam. Assim, a sociopoética se tornou extremamente relevante em pesquisas das áreas de educação, saúde e mesmo antropologia devido à possibilidade de amplificar o alcance da voz daqueles que normalmente não são ouvidos.

Tinha a consciência de que não estava só nessa jornada. Ciente de meu papel de *facilitador*, contei com a ajuda do “grupo-pesquisador” – copesquisadores de um “intelectual coletivo”, formado por arte educadores frequentadores do MARCO. A partir da interação e das técnicas usadas é possível acessar o não dito, pois ações, imagens, expressões e técnicas artísticas são podem dar vazão ao inconsciente, fonte fundamental de dados dos sujeitos envolvidos.

Na realização da pesquisa, é possível trabalhar com a produtividade e, na lógica dessa análise, o pesquisador vê como se configuram os objetos, juntando-os às anotações. Trabalha-se com dois tempos: há aspectos que são mais de continuidade e outros que são mais culturais, pois, a partir das grandes composições, percebe-se como tudo se configura. Assim, podem surgir questionamentos: o que se faz com a continuidade e a descontinuidade? Como problematizar as relações das pessoas com a arte, tendo um facilitador?

O provérbio africano *até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador*, citado por Galeano (1977, apud ACHUGAR,

2006, p. 53), serve de reflexão sobre o lugar do sujeito pesquisado e o lugar do sujeito pesquisador em pesquisas em que há a produção de sentidos, quando se lida com histórias de vida, com memórias. Como falar do “outro” sem falar pelo “outro” ou ainda sem tolher e sem mudar o sentido de suas palavras?

Questiona-se como dar abertura e amplitude às vozes dos colonizados, marginalizados, minorias oprimidas pelo sistema, quando desempenham o papel de pesquisados e, invariavelmente, são colocados à margem do discurso oficial e homogeneizante da cultura acadêmica, tida como erudita, sem que se coloquem “no plano racional do autocontrole” e falem somente o que pensam ser aquilo que o pesquisador quer ouvir, bloqueando a essência de seu viver, de seu pensar. O grande desafio é, nesse caso, atingir as camadas de seu inconsciente sofrido, traumatizado, e deixar aflorar os saberes mais profundos que fundamentam seu ser e sua coletividade e que são de grande interesse para o pesquisador, uma vez que dificilmente viriam à tona em um processo de entrevista baseado na aplicação clássica do método científico.

A Sociopoética demonstrou ser um campo fecundo na pesquisa em Artes e um salto na superação desses obstáculos que limitam grandemente as pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais. Disposta a “esvaziar as mentes e criar, coletiva e cooperativamente, conhecimento, institui o confeto, a contra-análise, o copesquisador(a), o facilitador(a), o grupo-pesquisador, o personagem conceitual e o tema-gerador” (GAUTHIER, 2012, p. 77).

Por grupo-pesquisador entende-se um “ser coletivo”, autogerido, formado por copesquisadores produtores de conhecimento por meio das múltiplas interações possíveis ao atuarem como sujeitos e objetos de pesquisa, simultaneamente, com o apoio de um facilitador (geralmente o pesquisador acadêmico), em um processo orgânico de arranjos e rearranjos de conceitos e afetos. Daí o termo “confeto”, neologismo que une os termos *conceito* e *afeto*, que faz referência aos conteúdos produzidos pelo grupo-pesquisador.

Os conceitos criados na Sociopoética são sempre perpassados de afetos, resultado das intensidades que percorrem os corpos e da fusão entre arte e filosofia. São, portanto, um misto de emoção, razão, sensação, intuição, não consciente (não nos arriscamos muito à palavra inconsciente pela conotação psico-analítica). Dessa forma, os confetos são mais do que enunciados intelectuais, são a expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto, uma forma potente de pensamento que não se limita à razão. Os conceitos, portanto, podem ser poéticos e/ou metafóricos, miscigenados, interferenciais. Geralmente, anarquizam referências prévias (ADAD & PETIT, 2018, p. 142-143)

Gauthier ancora-se em Deleuze e Guatari na construção da ideia de personagem conceitual:

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é até, o contrário: o filósofo é somente o envelope do seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos da sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o mero pseudônimo dos seus personagens (GAUTHIER, 2009, p. 131).

A contra-análise consiste na devolução das análises realizadas pelo pesquisador oficial ao grupo-pesquisador, cuja finalidade é proporcionar sugestões, críticas, alterações ou mesmo concordância em relação ao que foi apresentado.

O fundamento de conceber todos os indivíduos do processo de pesquisa como sujeitos dela, copesquisadores e criadores de conhecimentos sem hierarquização, faz frente ao que os autores decoloniais intitulam *racismo epistêmico*, em um contexto de colonização que legitimou a produção de conhecimento de um grupo subalternizando outro. Grosfoguel, ao tratar da colonização disciplinar e das epistemologias decoloniais, afirma que

Isso não apenas provocou o racismo epistêmico, que atribui e reconhece a produção de teoria aos sujeitos ocidentais brancos enquanto os não-brancos produzem folclore, mitologia ou cultura mas não conhecimento de igual para igual com o ocidente, mas abriu um potencial para a descolonização do conhecimento ao desafiar a “ego-política do conhecimento” cartesiana das ciências ocidentais, opondo-lhe a “geopolítica e a corpo-política do conhecimento” dos sujeitos subalternos. Digo “potencial” porque tal processo descolonial não está terminado e enfrenta vários obstáculos. (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Ou seja, conceber o sujeito integral, aquele que não dicotomiza corpo e mente, razão e emoção, como propõe a Sociopoética em processos de aprendizagem crítica, é um caminho potencial para criação de situações de aprendizagem e, portanto, formativas, que decolonizem os corpos, os imaginários e os processos educativos.

Como exemplo, podemos citar os jogos dramáticos apresentados por Augusto Boal e sua proposta de catarse a partir do Teatro do Oprimido, que são técnicas e caminhos que permitem ao grupo vivenciar e expressar, de forma lúdica e prazerosa, conteúdos do inconsciente em uma perspectiva crítica. A possibilidade de aplicação do Teatro do Oprimido por meio do Teatro Imagem provoca outras leituras dos próprios sujeitos e do grupo, desestabilizando algumas certezas e gerando outras incertezas.

Geralmente, o processo de abstração, tal como é ensinado na escola, segue o modelo platônico: ao percebermos o que é comum na diversidade, isolamos a essência, e se confunde com a definição, de tipo matemática, clara, distinta e unívoca. Nessa visão platônica [...] o contexto particular, a diversidade do sensível, as diferenças de percepção [...] são obstáculos ao conhecimento científico. [...] quando um membro do grupo-pesquisador propõe uma leitura de um teatro-imagem, ele espontaneamente mergulha na sua subjetividade, enunciando contextos singulares, lembranças secretas, conexões complexas que só ele faz (GAUTHIER, 2005, p. 279).

Por meio do Teatro Imagem, na Sociopoética torna-se possível a elaboração de situações obscurecidas pela dor. Normalmente são relações conflituosas de desejo e poder que, ao virem à tona, são trabalhadas na interface do afetivo e do racional durante as atividades propostas na realização da pesquisa.

Como premissas da Sociopoética, faz-se necessário:

1. A formação do grupo-pesquisador, em que o acadêmico é apenas o facilitador e o grupo se torna autor coletivo das pesquisas sobre si, sobre seu consciente e inconsciente. Os pesquisados tornam-se pesquisadores de si.
2. Valorização das culturas populares e de resistência. Respeitar as diferenças que resistem à hegemonia colonial, valorizando os saberes e o poder do povo de criar modos não acadêmicos de conhecimento. “A academia tem que se descolonizar, o povo tem que se contra colonizar”.
3. Conceito e afeto. Nossos pensamentos são afetuosos, e nem sempre racionais. Muitas vezes escrevemos sobre sensações. Os sentimentos são vitais na construção do conhecimento. O corpo todo é importante e é necessário conhecê-lo.
4. Arte. Por meio da arte, mobiliza-se o saber que não se sabia para dizer coisas que estão no inconsciente, expressar o que está velado, reprimido. Para tanto é necessário “mobilizar todos os recursos do corpo para produzir dados: as sensações e sensibilidade, a intuição, as emoções, a razão, as gestualidades, a dança, o imaginário”.
5. Responsabilidade política, social, ética, cognitiva e espiritual durante e após a pesquisa. O grupo-pesquisador, ou seja, pesquisador/facilitador e pesquisados são os responsáveis pela produção de dados. O grupo tem o direito ao retorno da pesquisa, deve ser consultado sobre a divulgação dos dados e pode solicitar para que a mesma sirva aos interesses da comunidade. Os fins não podem se acabar no fim da coleta/produção de dados.

Assim sendo, e considerando a Sociopoética como prática/perspectiva decolonial, é imprescindível a compreensão de alguns usos/termos. Sabemos que as metodologias de pesquisas qualitativas são bastante questionáveis, pois muito se duvida da validade dos meios ou percursos da produção de dados. Ademais, colocam-se em questão também as interpretações construídas acerca desses dados. Isso parece ocorrer porque essas pesquisas rechaçam o discurso de distanciamento dos sujeitos, de suas práticas e dos sentidos a elas atribuídos, pois a geração de dados não se dá a partir dos sujeitos, mas com eles. Ou seja, o percurso é atravessado pelas percepções, interpretações e práticas em uma relação o mais horizontal possível.

Nesse contexto, recorreremos à perspectiva de viés decolonial como alternativa de “afrentamento” à modernidade, pois perturba, incomoda e desestabiliza as mentes ancoradas na racionalidade eurocêntrica (WALSH, 2013). É necessário contextualizarmos ou atualizarmos o uso dos termos *pedagogia* e *pedagógico*. De acordo com Walsh (2016), essas palavras adquirem um sentido diferente daquele que faz a educação formal, que seria transmissão ou comunicação de conhecimentos. A compreensão de *pedagogia*, para esta autora (2016, p. 66), é “como alguém que se esforça para provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer”.

A partir dessa concepção, ela compreende o conceito de forma ampla, plural e como sinônimo de (re)ação. “Obviamente, a pedagogia e o pedagógico, aqui, não estão sendo pensados no sentido instrumental de ensino e transmissão do saber, tampouco estão limitados ao campo da educação ou dos espaços escolarizados” (WALSH, 2013, p. 29)¹¹. Qual seja, os termos são entendidos no sentido de Freire (2018), “como metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação”¹² (WALSH, 2013, p. 29).

Conforme lemos Walsh (2013, 2016), observamos que a autora recorre aos estudos (às epistemologias) de Paulo Freire e a Jacqui Alexander para expandir e atualizar os sentidos atribuídos ao termo *pedagogia*. “Meu uso da ‘pedagogia’ e do pedagógico recorda a concepção de Freire como metodologia indispensável e sintoniza com as compreensões

¹¹ Tradução nossa do original: *obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados.*

¹² Tradução nossa do original: *como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.*

expressadas tão claramente por Jacqui Alexander” (WALSH, 2016, p. 66). De fato, tanto Freire (1987, 2018) quanto Alexander (2005) compreendem pedagogia como metodologias, caminhos, lutas, construção de (re)ações como formas de construções de saberes.

Desse modo, Walsh (2013) entende pedagogias decoloniais como práticas de insurgência, resistência, (re)existência e de revivescência. Nessa perspectiva, pedagogias são práticas, e práticas são metodologias. Logo, todas assumem sentidos sinônimos. Para a autora, as metodologias a partir da perspectiva decolonial devem ser concebidas como ações que permitam aprender a desaprender para reaprender de outro modo.

Desaprender para reaprender por meio de outras lógicas balizadas por experiências que atravessam de forma integral os sujeitos, distintas da lógica cartesiana ocidental, que valoriza a razão, pode potencializar a decolonização das mentes e dos corpos em processos formativos. Nesse sentido, o processo de criação de conceitos na Sociopoética – os confetos –, ao passar do plano de imanência para o plano de consistência, que é o da própria criação de conceitos, acessa essas outras lógicas,

4. A prática pedagógica dos arte educadores de Mato Grosso do Sul sob a perspectiva decolonial e da Sociopoética: desconstruindo saberes, criando confetos

Mato Grosso do Sul pode ser considerado um estado *sui generis* do ponto de vista de formação cultural. Jovem, tem pouco mais de 40 anos e é a única unidade da Federação que, além de fazer divisa com cinco estados (Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso), abriga duas extensas áreas de fronteira: Paraguai e Bolívia. Mais: parte do território sul-mato-grossense é fruto de despojos da guerra da Tríplice Aliança (Brasil, Uruguai e Argentina) contra o Paraguai, entre 1864 e 1870, a maior conflagração bélica internacional do

continente sul-americano. “Onde o Brasil já foi Paraguai”, canta Paulo Simões em *Sonhos Guaranis*.

O estado conta, ainda, com a segunda maior população indígena do país (73.295 habitantes autodeclarados)¹³, perdendo apenas para o Amazonas, e abriga 18 comunidades quilombolas em procedimento administrativo tramitando no Inca (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), segundo dados do Ministério Público Federal.¹⁴

Nesse “caldo de cultura”, as escolas sul-mato-grossenses deveriam estar favorecidas por uma convivência mais próxima (e rica) com a diversidade de manifestações culturais. Mas essa não é a realidade. A imposição limitadora da Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2016), aliada à falta de estímulo oficial aos educadores para o entendimento da importância dessa diversidade, levam à pasteurização de conteúdos em sala de aula.

No campo da Arte Educação, o quadro é ainda mais acentuado. Os arte educadores da região aprenderam a se preocupar muito mais em importar e decodificar os modelos impostos pelos estrangeiros do que em se apoderar da herança cultural da região. Não há preocupação em tornar seu ensino em instrumento efetivo de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos, em especial nas regiões mais pobres.

Salvo raras exceções, indígenas e afrobrasileiros são, predominantemente, representados por caricaturas da realidade, em geral com base em materiais didáticos de baixa qualidade pedagógica e, não raras vezes, ilustrações copiadas de livros estrangeiros.

Paraguaios e bolivianos pouco ou nada aparecem nesse contexto, apesar das influências inequívocas na culinária, na música, nas artes manuais e em outras manifestações culturais muito vivas entre sul-mato-grossenses. A visão euro e nortecêntrica ainda é muito forte nas escolas brasileiras, em especial nas regiões mais afastadas do eixo Rio-São Paulo, como Mato Grosso do Sul.

Não é difícil identificar traços de colonialidade na representação e na representatividade daquilo que se expõe e se coloca como baliza dentro da produção artística e dos processos educacionais voltados para a Arte Educação. Segundo Muñiz-Reed,

A colonialidade sempre se fez presente. Mesmo após terminado o período formal de colonização, ela persistiu por meio de formas estruturais de privilégio e de enviesamento. Para além de suas manifestações econômicas e sociais mais óbvias (a exemplo da estratificação racial do trabalho e da proliferação da desigualdade e do racismo), essas hierarquias opressoras também se manifestam no domínio da cultura. Como muito do que

¹³ Os dados são de acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010.

¹⁴ Os dados foram obtidos em: <<http://www.mpf.mp.br/ms/atuacao/mapa-quilombolas>>. Acesso em 14/05/2019.

conhecemos e experimentamos do mundo moderno foi construído a partir das categorias imperiais ocidentais, a colonialidade do conhecimento talvez seja o mecanismo mais difícil de discernir e ainda o mais pífido de se superar (MUÑIZ-REED, 2019, p. 1)¹⁵.

Baseados em Walsh¹⁶ (2016, 2013), defendemos que o caminho para empoderar uma visão regional do ensino de Arte seja construir um *modo otro* de entender a história dos povos da América Latina, a *Abya Ayala*. É preciso ganhar distanciamento do processo de globalização e encontrar o elemento em favor da diversidade na particularidade do que é local e do que é regional; olhar o mundo, e a arte, do local para o global.

Essa impregnação do imaginário do colonizador muitas vezes não permite aos educadores enxergarem a si mesmos, nem ao menos construir um ensino-aprendizagem contextualizado culturalmente. Nesse âmbito, as artes, como veículos disseminadores de ideias e pensamentos, foram e são diretamente influenciadas pelo pensamento colonizador, afastando o mediador das suas raízes e fragmentando-as em categorias racializadas – erudito, popular, negra, indígena, pré-cabraliana e pré-colombiana. No século passado, os musicólogos, por exemplo, estavam focados em escrever livros da história da música ocidental, música recebida dos nossos colonizadores e ensinada por eles.

Um marco no entendimento dessa fragmentação foi o trabalho do violinista norte-americano Yehud Menuhin na série de TV *A música do homem*, da Canadian Broadcasting Corporation, em que o músico viajou o mundo registrando o fazer musical de inúmeros povos. A série virou livro e referência para pesquisadores da área. Nessa perspectiva, a arte a ser estudada e ensinada sai do lugar-comum, concebida na globalização pela reprodutibilidade acrítica, determinada e enraizada pelo seu colonizador, e se aloca como uma vivência intercultural, de prática densa e questionamento livre – além, por óbvio, dos conhecimentos meramente científicos.

A proposta é fazer do discurso uma ação ou uma prática atuante, com a resignificação das tradições de conhecimento e identidade coletivas. A práxis e o conhecimento do que está ao alcance e de factível materialização aproximam o estudante de sua identidade e suas raízes, permitindo os embasamentos a partir do que lhe é próximo, e lhe pertence, conforme acentua Walsh (2013).

¹⁵ MUÑIZ-REED, Ivan. *Pensamentos sobre práticas curatoriais no giro decolonial*. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-0aZHEcCANVB14Q4TP69c.pdf>>. Acesso em: 14/10/2019.

¹⁶ Catherine Walsh é uma professora acadêmica norte-americana radicada no Equador e uma das principais teóricas dos estudos decoloniais. “Embora trabalhe na universidade, poucas vezes me identifico como uma acadêmica. Identifico-me mais como uma militante intelectual, uma intelectual ativista ou ativista intelectual, e sempre como uma pedagoga” (WALSH, 2016, p. 65).

Com a latente desconstrução do discurso ocidental (colonizador/opressor) por processos culturais revolucionários – ainda que de outras vias –, como os movimentos feminista, racial e de gênero, a decolonização se impõe ascendente na busca por uma efetiva ressignificação das relações políticas e do corpo social. Ressignificação que não pode perder de vista a máquina colonialista, que se perpetua por meio da globalização.

Mais do que discutir questões técnicas a respeito do ensino de Arte, nós, pós-graduandos de Arte Educação e Cultura Regional, propomos que os arte educadores discutam, antes de mais nada, a que tipo de arte estamos nos referindo. “Se não transformamos nossos esquemas referenciais, não podemos perceber aspectos que estariam encobertos pelos nossos próprios filtros” (MARTINS, 2012, p. 16). Em alguns segmentos do ensino público, a Arte Educação vem sendo pensada cada vez mais em nível local, promovendo um olhar mais acentuado para produções artísticas advindas do lócus enunciativo do qual falam os próprios pesquisadores e artistas. Isso representa o aumento da valorização da produção em arte, seja por meio de obras nas diversas linguagens ou pela produção de conhecimento científico.

Canclini (2008), por exemplo, evidencia as questões de hibridismo cultural, ou seja, podemos, sim, enquanto artistas e arte educadores, reconhecer a produção artística hegemônica e também a local, num processo de compilação de influências culturais e históricas. Com base ainda nesses estudos, observamos que não há mais o isolamento para produzir arte, mostrando que, na atualidade, a hibridização das culturas possibilita a mistura de ideias e estilos num mesmo local e ao mesmo tempo.

Não há mais fronteiras rígidas, pois hoje a tecnologia e a facilidade no deslocamento territorial fazem com que pessoas atuem em grupos artísticos, levando suas obras até culturas outras, fomentando, por sua vez, a diversidade e o intercruzamento das culturas. Com a tecnologia, há uma reformulação das formas de interação e produção artística e cultural.

Nesse sentido, os arte educadores precisam considerar em profundidade a importância do desenvolvimento de uma cultura de entendimento da imagem, em especial como um uma ferramenta transcendente de entendimento da realidade. Como afirma Barbosa (1998), a imagem, seja ela figurativa, seja abstrata, é um âmbito de realidade, não apenas um objeto.

Que escolhas fazemos na Arte Educação em regiões culturalmente tão fluidas como Mato Grosso do Sul? Que olhar desejamos praticar? O objetivo maior, como ressalta Martins (2012), não é propiciar contato para que todos conheçam este ou aquele artista, mas fazer compreender a si mesmos como sujeitos que “em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de

suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte” (MARTINS, 2003, p. 57).

Segundo Honorato,

(...) a expectativa ainda muito difundida de que a tarefa dos educativos fosse corrigir a “incompreensão do público” relativamente à arte moderna ou contemporânea, ou mesmo lhe proporcionar boas (e brandas) experiências, foi significativamente questionada. Trata-se de uma expectativa unilateral, diga-se de passagem, que considera o público como um simples suporte das ações artísticas e/ou institucionais, em vez de agentes transformadores das próprias instituições. Ocorre que diferentes públicos, baseando-se em princípios e valores quase sempre alheios aos pressupostos e debates da história e do mundo da arte, têm se manifestado contrariamente à realização de determinadas exposições e trabalhos de arte, com uma veemência e repercussão inauditas – o que a mediação cultural não pode negligenciar (2019, p. 95).

Nessa perspectiva, há uma percepção diferenciada que ganha uma nova dimensão de entendimento do mundo em se tratando de arte indígena, tão próxima dos sul-mato-grossenses e tão distante das escolas da região. No artigo *Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas*, Lagrou traz à tona o que chama de paradoxo arte-indígena.

Um texto que busca esboçar o quadro da arte indígena brasileira não pode senão começar com um paradoxo: trata-se de povos que não partilham nossa noção de arte. Não somente não têm palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética em nossa tradição ocidental, como parecem representar, no que fazem e valorizam, o pólo contrário do fazer e pensar do Ocidente neste campo (LAGROU, 2000, p. 1).

Então, o que existia antes da chegada dos europeus não era arte? Lagrou (2000, p. 1) sugere uma nova problematização da questão: “não é porque inexistem o conceito de estética e os valores, que o campo das artes agrega na tradição ocidental, que outros povos não teriam formulado seus próprios termos e critérios para distinguir e produzir beleza”.

É necessário considerar que os povos originais da América Latina, ou *Abya Ayala*, como defende Walsh (2013), já criavam e ensinavam a produzir e distinguir beleza em diversos objetos, como pintura corporal e cestaria, muitos séculos antes da chegada dos conquistadores/invasores e de sua cultura hegemônica. Sugerimos reformular de vez os conceitos de história do ensino da arte no Brasil, creditada por alguns como tendo sido iniciada com a chegada dos jesuítas, no século XVI, ou com a vinda da Missão Francesa no século XIX.

É preciso repensar o ensino de arte à luz do que povos indígenas já faziam antes da chegada dos europeus e os povos afrodescendentes fizeram depois. Enquanto arte educadores, precisamos ressignificar a visão colonialista para enxergar com os olhos dos colonizados que somos, em movimento de transformação. Como destacou Mignolo (2010), “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo”.

No contexto das perspectivas afro-indígenas, Gauthier (2018) conta que em duas pesquisas – uma desenvolvida com dois grupos-pesquisadores pataxó, e outra com dois grupos-pesquisadores afrodescendentes – utilizando a técnica dos lugares geomíticos, revelaram-se personagens conceituais contra-coloniais sociopoéticos, já que

A sociopoética – que podemos chamar de “pesquisa de si pelos grupos populares” – permite inverter o olhar habitual sobre os Estigmatizados, trabalhadores ou desempregados negros descendentes de trabalhadores escravos. Através dos Estigmatizados, quem vai pensando é o Buscador-Achador de si, responsável e com fé (confiança, amor e esperança, quaisquer que sejam as condições adversas). É uma inversão mesma, que qualquer um de nós podia intuir a partir da sua convivência com afrodescendentes. Um grande filósofo afrodescendente nasceu e já tem nome: Achador-Buscador de si! Agora é só deixá-lo escrever seus livros e ensinar sua filosofia! (GAUTHIER, 2018, p. 81).

Ou seja, por meio do exercício sociopoético, foi possível deslocar as relações de poder no âmbito da pesquisa, traçando relações que fraturam a colonialidade estabelecida entre grupos sociais e balizada pelo marcador de raça. Ainda segundo o autor, “A Sociopoética, em conformidade com a forma de se produzir o conhecimento em múltiplas sociedades que o Ocidente colonizou, postula que esse conhecimento deve nascer a partir da interação entre parceiros epistêmicos heterogêneos e iguais – não apenas em direitos, e sim em pertinência cognitiva.” (GAUTHIER, 2018, p. 85). Dessa forma, ambas as perspectivas, a decolonial e a sociopoética, alinham-se eticamente na busca por igualdade epistêmica, prática fundamental dos processos de decolonização.

Adotemos como conceito uma das imagens icônicas de ressignificação do olhar dos povos tradicionais da chamada América: o desenho criado pelo artista visual e teórico uruguaio Joaquín Torres-García, denominado *América invertida*, em que a representação gráfica da América do Sul aparece de ponta-cabeça, com Argentina acima e a as Guianas abaixo.

A inversão de valores proposta por Torres-García questiona a cultura hegemônica e denuncia a correlação desleal de forças entre o poder que veio do Norte e os povos reduzidos

à subalternidade no hemisfério sul, incluindo, além da chamada América Latina, a África e parte da Ásia.

Imagem 3: *América invertida*. Joaquín Torres-García 1943.



Walsh (2007) afirma que a perspectiva decolonial, inspirada principalmente pelas formulações e práticas do educador Paulo Freire, além das pesquisas de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados, ainda está em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Portanto, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (CANDAU & OLIVEIRA, 2010, p. 28)

Nesse sentido, a proposta não é excluir o que foi ensinado até hoje, mas reprocessar as informações disponíveis na literatura de Arte Educação tradicional, incluindo e somando a maneira própria dos povos indígenas, dos afrodescendentes, e dos vários povos que compõem as raízes das terras sul-mato-grossenses.

Queremos nossos alunos interagindo com Matisse, dialogando com Conceição dos Bugres, reconhecendo Picasso e reinterpretando Renoir aos olhos de Lídia Baís; apreciando Bach e rasqueado, experimentando *crème brûlée* e sopa paraguaia. Que todos os sons, gostos, perfumes, cores e formas componham a cesta de conhecimento libertador da alma sul-mato-grossense.

Nesse contexto, Walsh (2013, p. 23-24) se questiona sobre como é possível exercer uma pedagogia que lute por transformações sociais, políticas e culturais, articulando-se a contextos concretos e considerando os momentos políticos atuais.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É só reconhecer que as ações dirigidas a mudar a ordem do poder colonial partem com frequência da identificação e do reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade com e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e fazer possível outra coisa (WALSH, 2016, p. 29)¹⁷.

Uma das propostas para exercer tal pedagogia é a construção de caminhos que incorporem o ser, estar, olhar, escutar, viver e sentir o horizonte decolonial. A autora (2013, p. 25) se refere a rotas que obrigatoriamente convocam e levam “à memória uma longa duração, ao mesmo tempo que sugerem, sinalam e requerem práticas teóricas e pedagógicas de ação, caminhos que em seu percurso entrelacem o pedagógico e o decolonial”¹⁸. Assim sendo, pensar e agir decolonialmente significa conceber distintas bases cosmológicas ou cosmogônicas para pensar, sentir e viver o mundo, considerando a complexidade dos caminhos que tomam as diversas narrativas dos sujeitos.

A autora afirma que “esses posicionamentos e compreensões pedagógicas se aliam com os da chamada pedagogia crítica, iniciada por Freire nos anos 1960 e retomada por muitos educadores populares” (WALSH, 2013, p. 30)¹⁹. Já no que se refere ao decolonial, Dussel (1994) afirma que se dá a partir da resistência dos nativos da América a partir do

¹⁷ Tradução nossa do original: *las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la desconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa.*

¹⁸ Tradução nossa do original: *[caminhos que necesariamente evocan y traen a] memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.*

¹⁹ Tradução nossa do original: *estos posicionamientos y comprensiones pedagógicas se alían con los de la llamada pedagogía crítica iniciada por Freire en los 1960 y retomada por muchos educadores populares.*

momento da invasão europeia, em 1492. Desse modo, talvez tenha sido Walsh quem melhor (ou mais produtivamente) tenha teorizado acerca do entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial. Para ela (2013, p. 33), a relação pedagógico-decolonial inicia “com a invasão colonial-imperial, é com o estabelecimento dos vice-reinados hispânicos nos territórios mesoamericanos e andinos que começa a se manifestar e tomar forma”²⁰.

A decolonialidade não vem do Estado, mas das lutas de resistência e de (re)existência, pois “não é uma nova condição a ser interpretada, implementada ou alcançada pelo governo, nem poderia ser um projeto de estruturas e instituições que mantenham o formato do governo da autoridade, controle e poder” (WALSH, 2016, p. 72). Para a autora, a prática de desaprender é bastante valiosa, uma vez que permite (re)ver posturas políticas, epistêmicas, metodológicas e espirituais, impactando diretamente nos modos de pensar e viver o mundo.

Desde que entrei no mundo acadêmico [...], meus propósitos, interesses e empreendimentos quiseram desaprender a Modernidade racional que me (de)formou, aprender a pensar e agir em suas fissuras e brechas, que me converteram em parte de minha localização e lugar. São parte integral de como e a partir de que lugar me posiciono. Também são constitutivas de como concebo, construo e assumo minha práxis (WALSH, 2016, p. 65).

Partindo dessa perspectiva, as práticas decoloniais são intrínsecas aos sujeitos e às suas cosmologias. De acordo com Walsh, “pensar então que os governos podem conseguir ou sequer provocar a decolonização sem sequer transformar radicalmente as próprias noções de autoridade e poder é uma falácia”, pois o decolonial não se dá em uma relação de cima para baixo, mas de baixo para cima, “das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, e interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação [...]” (WALSH, 2016, p. 72). Ou seja, o decolonial é dinâmico, móvel e fronteiro (MIGNOLO, 2010), desafiando as margens externas do sistema do mundo colonial moderno (MIGNOLO, 2003).

As lutas decoloniais devem ocorrer em todos os espaços sociais, nas brechas (WALSH, 2013, 2016) que possibilitem pedagogias de resistência e transformações. “As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói” (WALSH, 2016, p. 72).

²⁰ Tradução nossa do original: *con la invasión colonial-imperial, es con el establecimiento de los virreinos hispánicos en los territorios mesoamericanos y andinos que empieza a manifestarse y tomar forma.*

4.1 Do tarô da intimidade d@ arte-educador@ (“a arte na minha intimidade”) para a contra-análise

Foi durante as aulas de mestrado que tive contato pela primeira vez com a Sociopoética, por meio de textos do (e relacionados ao) professor Dr. Jacques Henri Maurice Gauthier. Dada a minha trajetória como arte educador, a integração dos saberes proporcionada pelo método apresentado, abriu um novo leque de possibilidades e oportunidades.

A pesquisa sociopoética é um método de construção coletiva do conhecimento que tem como base o respeito às maneiras de construção e manifestação do saber no meio dito popular, ou não acadêmico, buscando a integração do sujeito pesquisador com o meio pesquisado, sem deixar que as dicotomias entre o ambiente de pesquisa científica e o ambiente do objeto, e o objeto em si, se tornem dois mundos contrapostos.

As pesquisas que preparam a implantação das políticas públicas voltadas para essas comunidades devem igualmente tomar cuidado de favorecer essa tradução recíproca, ao saber ouvir as vozes oriundas desses meios sociais. Os referidos saberes, geralmente expressam-se através do corpo e dão ênfase a intuição. Frequentemente aparecem em forma de rituais. A academia tem seus rituais mas, como sabemos, a dimensão do sagrado, da intuição, do autoconhecimento pessoal e coletivo, pode ser ignorada sem que isso prejudique a carreira do acadêmico. Diferentemente, nessas comunidades essa dimensão pertence à identidade coletiva e pessoal (GAUTHIER, p. 848, 2014).

Em seu princípio, essa metodologia carrega a valorização dos sujeitos da pesquisa como corresponsáveis pelos saberes produzidos, considerando a dimensão ético-estético-política da produção do conhecimento, retirando o pesquisar dessa posição de poder, “permitindo que os grupos ‘objetos’ das pesquisas acadêmicas se [tornem] ‘grupos sujeitos’” (GAUTHIER, 2015).

A Sociopoética apresenta-se como uma grande ferramenta que permite o desenvolver da produção do conhecimento, levando em conta os processos subjetivos, comprometendo-se com uma maior autonomia dos envolvidos por meio do reconhecimento da importância do corpo e da criatividade artística, os quais são realizados por meio de métodos lúdico-artísticos, para que se desenvolvam os aspectos da sensibilidade, intuição, sensações, emoções, do imaginário, mesmo do discurso racional – enfim, para produzir dados capazes de dialogar com os lados popular e acadêmico.

Na Sociopoética, pensar é coisa onde interferem afetos e conceitos. Os afetos não são as emoções individuais, e sim intensidades que percorrem corpos, potencializando-os, separando ou compondo-os. Quando o grupo pesquisador está exercendo-se no pensamento, ele trabalha segundo um estilo próprio, ele cria uma personagem original [...] Com a noção de confeto, instalamo-nos no ‘entre-dois’, no espaço-tempo diferenciador, ou seja, criador de cultura, como esses ‘gênios híbridos’, poetas, pintores, músicos que [...] modificam de maneira decisiva o que pensar significa, apresentando uma nova imagem do pensamento povoando-o de entidades artísticas (GAUTHIER, 2005, p. 258-259).

Inspirados por esses princípios, convidamos o professor Gauthier para participar do encontro do nosso grupo de pesquisa da UCDB, aproveitando que viria para participar da Jornada de Artes da UEMS - JART Ato V - Edição Internacional Ato I - “Para que serve o ensino das Artes na escola?”, compondo a mesa *Dialogando sobre Sociopoética*. Encerramos sua vinda com uma roda de conversa no MARCO.

Posteriormente, o convidamos para ministrar uma oficina intitulada “Sociopoética e arte – contribuição a práticas científicas decoloniais”, na qual eu atuei como facilitador. O evento só foi possível devido à parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no qual faço parte do Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Artes, juntamente com a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

A oficina foi ministrada nos dias 29 e 30 de julho de 2019 no Museu da Imagem e do Som. O curso visou formar um grupo-pesquisador com metodologia específica, tendo como objetos de pesquisas o MARCO e arte educadores. Participaram do percurso 16 arte educadores e 6 gestores de museus, totalizando 22 pessoas.

Buscou-se nessa oficina explorar a percepção do arte educador em relação aos sentidos construídos na em sua a própria intimidade, num percurso que envolvia sua relação com o MARCO e sua função de arte educador. Para isso, desenvolveu-se no primeiro dia, uma ação artística em que os participantes, organizados em grupos, criaram cartas de tarô e construíram discursos sobre elas, na intenção de abordar aspectos não evidentes do ser arte educador.

O tarô é utilizado como ferramenta oracular desde o século XVIII, na França, na forma de um baralho de 78 cartas que, quando dispostas em grupos organizados, formam, com sua iconografia e seus conteúdos, sentidos que se apresentam fora do campo da consciência. Tradicionalmente o tarô é utilizado com a finalidade de autoconhecimento e previsão de eventos futuros. No contexto da oficina, a criação dessas cartas objetivava descortinar percepções e significados não evidentes sobre o papel e a identidade dos arte educadores envolvidos.

Já no segundo dia o professor construiu com o grupo diversos momentos de vivência e discussão, depois da qual encaminhou-se uma proposta de confecção de bonecos que buscasse responder à questão: quem é o arte educador?” Esse processo foi acompanhado de em diários de itinerância, dos quais alguns trechos serão citados nas próximas páginas.

Houve mais três encontros com o grupo-pesquisador (03, 10 e 14 de julho), nos quais foram abordados os problemas, as análises, contra-análises e os confetos construídos no processo.

Constituição do grupo-pesquisador

Na sociopoética, o grupo-pesquisador é parte ativa na produção do conhecimento, que se dá de modo coletivo, em cooperação, a partir de um tema gerador, sobre o qual são elaboradas oficinas. O grupo participa da produção de dados, da análise e da socialização dos dados. Nesse contexto, a proposta valoriza o aspecto político da produção do conhecimento ao promover uma nova relação de forças e ao descartar o modelo baseado na verticalidade, em que o pesquisador que interpreta a fala dos sujeitos, impondo sua versão dos fatos e das ideias. Nesse momento, aquele que antes era alienado como objeto do saber, passa a ser sujeito, sendo valorizado em sua autonomia. Da mesma forma, o acadêmico-pesquisador perde a aura de produtor exclusivo de conhecimentos, des-hierarquizando e, conseqüentemente, reinventando os papéis sociais adotados durante o processo de pesquisa.

É estranhando a própria posição na pesquisa que se percebe a importância de analisar o envolvimento com os pesquisados e com todo o processo da pesquisa. Ou seja, a pesquisa não é um ato apartado da vida pessoal, afetiva e emocional do pesquisador. Essa postura *ética, estética e política* também provocam um pensar sobre as escolhas adotadas durante a pesquisa. E é por isso que se faz tão importante na pesquisa (ADAD & VASCONCELOS, s/d, p. 3).

No caso desta pesquisa, o grupo-pesquisador foi constituído por arte educadores que mantêm relações estreitas com o MARCO, como visitantes e/ou como educadores. A partir de convites feitos por mim, 22 pessoas aceitaram participar, as quais são elencadas abaixo²¹:

²¹ Os membros do grupo-pesquisador acordaram em utilizar os pseudônimos aqui apresentados como forma de construir perfis relacionados a aspetos artísticos e pessoais. Essa opção, portanto, não se relaciona a questões relativas à manutenção do anonimato. Por isso, nas imagens que seguem nas próximas páginas, optou-se por manter aparente os rostos dos membros do grupo-pesquisador.

1. *Tarsila do Amaral*. Licenciada em Artes Visuais e mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS, atua como Gestora de Artes e Cultura pela fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul. É responsável pelas articulações entre os programas educativos da instituição, relacionando-os com as escolas.
2. *A Cor da Luz/Branca*. Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, atua em escolas públicas ministrando aulas de arte e como educadora especial. Sempre visita as exposições do MARCO, mas possui dificuldades em levar seus alunos por conta do transporte.
3. *Vida*. Licenciada em Educação Artística pela UFMS, com mestrado e doutorado pela UCDB. Atua como professora de arte em escola pública e como professora em instituições de ensino superior. Sempre leva seus alunos no MARCO, desenvolvendo ações nas visitas mediadas e projetos independentes.
4. *Experienciadores*. Licenciada em Artes Visuais pela UNIASSELVI, especialista em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade Novoeste e também em Neurociência pela mesma instituição. Atua como Arte Educadora no ensino básico e em projetos do Departamento de Arte e Cultura da SEMED. Frequenta com assiduidade o museu e articula visitas mediadas nas exposições em cartaz.
5. *Violas*. Licenciado em Artes Visuais, mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS e doutor em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie. Atua como gestor de projetos pela FCMS, articulando-os com educativos da instituição, além de atuar como professor acadêmico em várias instituições.
6. *Companheira*. Licenciada em Artes Visuais pela UFMS, mestre em Estudos de Linguagens pela mesma instituição e doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. Atua na UFMS com projetos que relacionam Arte, Cultura e Educação, principalmente em instituições museais.
7. *Sol*. Licenciada em Artes Visuais pela UNIASSELVI e especialista em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade Novoeste. Atua como arte educadora no ensino básico. Frequenta com assiduidade o museu e articula visitas mediadas nas exposições em cartaz.
8. *Luz*. Licenciada em Artes Visuais pela UFMS, atua como arte educadora em espaços não formais e informais de educação, principalmente nas áreas de Arte terapia e aulas de pintura na educação especial. Frequenta o museu e utiliza-o como instrumento de trabalho.

9. *Cosmos*. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mestre em Educação pela UCDB. Atualmente é Técnica em Educação da Divisão de Educação e Diversidade/SEMED - Campo Grande-MS. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação escolar indígena, currículo e interculturalidade. Acompanha projetos que são desenvolvidos no museu.
10. *Ouvido Pensante*. Possui licenciatura em música pela UFMS e atua como Arte Educadora do MARCO, organizando as visitas mediadas e desenvolvendo projetos com Arte Educadores dentro e fora do espaço museal.
11. *Espada de Gentileschi*. Licenciada em Artes Visuais pela UNIASSELVI e especialista em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade Novoeste. Atua como arte educadora no ensino básico, frequenta sempre que pode o museu e articula visitas mediadas nas exposições em cartaz. Possui dificuldades de locomoção, pois reside e atua em outro município.
12. *Vermelho*. Graduado em História pela UFMS, pós-graduado (especialização) em Culturas e História dos Povos Indígenas pela mesma instituição, mestrando no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atualmente atua como historiador do Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul e coordenador do Sistema Estadual de Museus de MS (FCMS), docente na Escola Estadual Prof.^a Ada Teixeira dos Santos Pereira e membro de grupos de trabalho voltados para a área de história, educação, cultura, patrimônio cultural e cultura indígena.
13. *Flaner*. Licenciado em Artes Cênicas pela UEMS, ator e fundador do Teatro Imaginário Maracangalha. Apesar de inúmeras oportunidades no palco, Fernando só se sente completo com as ruas, mas atua também como arte educador em espaços formais, não-formais e informais de educação.
14. *Roxo*. Arte educadora formada pela escola de Música e Belas Artes do Paraná, mestre em Educação pela UFMS, onde se aposentou como professora titular do curso de Artes Visuais. Atualmente está na coordenação geral do MARCO.
15. *Sombra de Borboleta*. Licenciado em Artes Cênicas pela UEMS e especialista em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade Novoeste. Atua no Departamento de Arte, Cultura e Esporte da Semed e utiliza o MARCO como espaço para as formações que desenvolve com os arte educadores da Rede Municipal de Ensino.

16. *Boli*. Graduada em Artes Visuais pela UFMS e mestre em Educação pela UCDB. Atua como arte educadora na Rede Municipal de Ensino e como produtora cultural. Visita o MARCO sempre que tem algo de seu interesse e desenvolve visitas mediadas com seus alunos no espaço museal.
17. *Veruska*. Possui graduação em Educação Artística/Artes Plásticas - Licenciatura Plena e especialização em Arte Educação. Atualmente atua como professor de Arte 20 horas na Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural na Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, onde é o atual responsável pelo Setor Educativo, além de ser professor (20 horas) de Arte da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental pela SEMED, na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes.
18. *Audiovisual*. Pedagoga formada pela UFMS, pós-graduada pela FUNLEC em Organização do Trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador na Educação Infantil e Anos Iniciais e pós-graduada pela UNIASSELVI, *lato sensu* em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Supervisão e Orientação Educacional). Atualmente está cursando mestrado em Educação pela UEMS e atua como gestora museal no MIS, relacionando projetos com o MARCO, principalmente na área do audiovisual.
19. *Leonn*. Licenciado em Artes Cênicas pela UEMS e especialista em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade Novoeste. Atua no Departamento de Arte, Cultura e Esporte da SEMED e utiliza o MARCO como espaço para as formações que desenvolve com os arte educadores da Rede Municipal de Ensino. Desenvolve trabalhos na área do circo e considera o MARCO a extensão da sua casa.
20. *Fotógrafo*. Possui graduação em Artes Visuais pela UFMS, especialização em Arte/Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestrado em Estudos de Linguagem. Atualmente é Coordenador do Arquivo Público de MS na Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul e professor de Fotografia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-MS). Tem atuado principalmente nos seguintes temas: fotografia, audiovisual, exibição e arte educação com foco nos espaços de memória/museus.
21. *Dança*. Licenciada em Artes Cênicas pela UEMS e especialista em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade Novoeste. Atua no Departamento de Arte, Cultura e Esporte da SEMED e utiliza o MARCO como espaço para as formações que desenvolve com os arte educadores da Rede Municipal de Ensino. Desenvolve e atua principalmente na área da dança e contação de histórias.

22. *Educadora*. Licenciada em Educação Artística pela UFMS, atua na formação de arte educadores dentro da SEMED e vê o museu como um parceiro para as formações que desenvolve.

No primeiro dia de curso, 29/03, um sábado, fizemos o *relaxamento inicial*²², cuja intenção era liberar conteúdos pré-conscientes e inconscientes. Feito isso, foi proposto ao grupo por mim, na condição de facilitador deixar fluir o pensamento e perceber qual imagem viria à mente a partir das seguintes perguntas: “Qual o sentido da arte na educação?”, “o que a arte toca na sua intimidade?” e “qual a singularidade de cada ator nessa produção?”, relacionando-a a cartas do tarô²³, a um número de zero a 21, a um símbolo e a uma palavra que a descrevesse.

Foi explicado que a oficina deveria ocorrer sob uma regra ética: ninguém avaliaria ninguém na produção/exposição de dados (após exposição das imagens feitas). Apesar de muitos não conhecerem as cartas de tarô, isso não representou obstáculo para a fruição da dinâmica, que resultou em processos plásticos e filosóficos interessantes. Como arte educador, relaciono-me com a arte e educação como um só cérebro que se conecta e se manifesta, que se compõe; um grupo é mais forte quando se manifesta em uníssono. Foi o grupo que ditou o rumo, como se estivéssemos em uma outra dimensão, funcionando como em um coletivo.

Do conjunto de manifestações apresentadas, apresentam-se abaixo algumas das falas produzidas pelo grupo:

Espada de Gentileschi: resistência/revolta contra o patriarcado, nº 3, símbolo espadas;

Tarsila: nº 7, nome da carta “SunSete”, imagem do pôr do sol, representando início, meio e fim;

²² A técnica mais simples de se realizar o relaxamento é relacionada à percepção consciente da respiração, do sopro, de cada parte do corpo, estando a pessoa deitada. Qualquer facilitador pode trabalhar com essa técnica (GAUTHIER, 2012, p. 82).

²³ Técnica do jogo de tarô, inspirada na arte-terapia. Como sempre, desde que o relaxamento for atingido, são feitas perguntas aos copesquisadores. Aqui, que se deixe fluir uma imagem sobre o tema-gerador, depois que se imagine um título para essa imagem mental, em seguida um símbolo e por fim, um número. Assim, cada um(a) pode criar uma carta parecida com uma carta de tarô. Os facilitadores arrumaram os quatro cantos da sala como espaços para cada um dos quatro elementos, com folha de papel canson e panos para se limpar e secar as mãos. No canto “Fogo”, fósforos, velas pequenas e pacotes de giz-cera (faz-se derreter o giz-cera gota a gota sobre a folha); no canto “Água”, copos de água e guache (pinta-se com os dedos); no canto “Ar”, canudos, bolas de soprar e guache (“pinta-se” soprando sobre a guache através de canudos ou deixando o ar sair ligeiro das bolas); e no canto “Terra”, argila com água e cola (colocam-se as produções plásticas sobre a folha). Cada copesquisador(a) apresenta sua produção (imagem, título, símbolo e número) e explica seu significado, ficando os comentários no nível do grupo (GAUTHIER, 2012, p. 87-88).

Mestre: chuvas de sol movimentadas pelo ar, procurando iluminar a quem precisa, nº 3;

A cor da Luz: montanhas, continuidade, número 0;

Luz: azul, paz, água e um ponto mais profundo, símbolo cavalo marinho, nº 5;

Companheira: tentou representar Nossa Senhora, que conforta nos confrontos mais difíceis, elemento ar;

Arte-educadora: árvore da vida, cor vermelha;

Dança: relacionou o fogo com amor;

Roxo: nº 7, uma mulher gestante, elemento água, símbolo sol, o nome da carta é Luz;

Boli foi a única que falou e relacionou com a carta (Imperatriz), o símbolo é a mulher que cria;

Flaner: Caminho infinito, filhos de Xangô;

Vermelho: o tempo é infinito e finito – o iniciar e fluir tem o seu tempo, é cíclico, a interpretação do tempo do finito e infinito no papel.

Primeiro dia de oficina: construção das cartas de tarô

É importante iniciar ressaltando que na Sociopoética as ações não se resumem a dinâmicas. Antes, elas são propostas artísticas, um processo de desaprendizagem, de desconstrução e reconstrução em busca da intimidade do arte educador.

Nesse momento os participantes foram orientados a construir uma espécie de carta de tarô. A proposta, feita e orientada pelo professor Jaques Gauthier, tinha como objetivo partir do conceito oracular do tarô – a busca por sentidos e caminhos pessoais a partir da exploração de elementos não explícitos na ordem do consciente, muito embora apoiados pela materialidade da carta – e ressignificá-lo à luz da investigação sociopoética, em que as cartas elaboradas pelos membros do grupo-pesquisador se tornariam instrumentos para a autoanálise, abrindo caminhos para a compreensão dos sentidos da intimidade do *ser* arte educador. Há nessa proposta algo caro à Sociopoética: o mergulho no espiritual, na intenção de ampliar o campo da experiência e do entendimento da realidade.

Essa tarefa foi realizada após uma fala introdutória sobre conceitos da pesquisa na linha da Sociopoética, bem como de uma atividade de relaxamento corporal conduzida pelo prof. Jacques. Foram dadas instruções pelo facilitador sobre a construção das cartas, as quais deveriam apresentar pensamentos dos interlocutores e imagens associadas a um momento de intimidade. As cartas poderiam se basear naquelas originalmente utilizadas no tarô e serem numeradas de zero a 21, com um símbolo e uma palavra que a descrevesse.

As cartas foram feitas em papel sulfite e, para a sua confecção, foram disponibilizados materiais como lápis de cor, giz de cera, massa de modelar colorida, pincéis, caneta, velas, tinta guache etc. Após a fase de construção das cartas, as mesmas foram inicialmente ordenadas numericamente e apresentadas pelos seus criadores. Observa-se nesta etapa que alguns números se repetem.

Imagem 4: confecção das cartas de tarô



Fonte: acervo do autor, 2019.

Imagem 5: confecção das cartas de tarô



Fonte: acervo do autor, 2019.

Imagem 6: confecção das cartas de tarô



Fonte: acervo do autor, 2019.

Imagem 7: apresentação dos resultados da confecção das cartas de tarô



Fonte: acervo do autor, 2019.

Imagem 8: apresentação dos resultados da confecção das cartas de tarô



Fonte: acervo do autor, 2019.

A seguir foi proposto um reordenamento coletivo, com a alteração dos números iniciais para a confecção de uma “coleção” que contemplasse toda a numeração de zero a 21. Abaixo são apresentadas ordenadamente as cartas produzidas, com uma descrição elaborada por mim.

Imagem 9: carta nº 0 – *Continuidade*



Fonte: acervo do autor, 2019.

Continuidade é infinito. O infinito é repleto de histórias, existências, ciclos novos e velhos, de continuidade... É sequência. Haverá outros dias, outras noites, outras oportunidades, outros (re)começos.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Vida é o princípio de tudo. É uma busca constante de felicidade e uma longa corrente de decepções. Repleta de sentidos que damos a nossa existência, como fé, amor, equilíbrio, evolução. É o que proporciona aos seres sua adaptação em qualquer meio, constante busca pelo equilíbrio da natureza com nossos instintos e emoções cotidianas. É um ciclo constante. A vida é transitória.

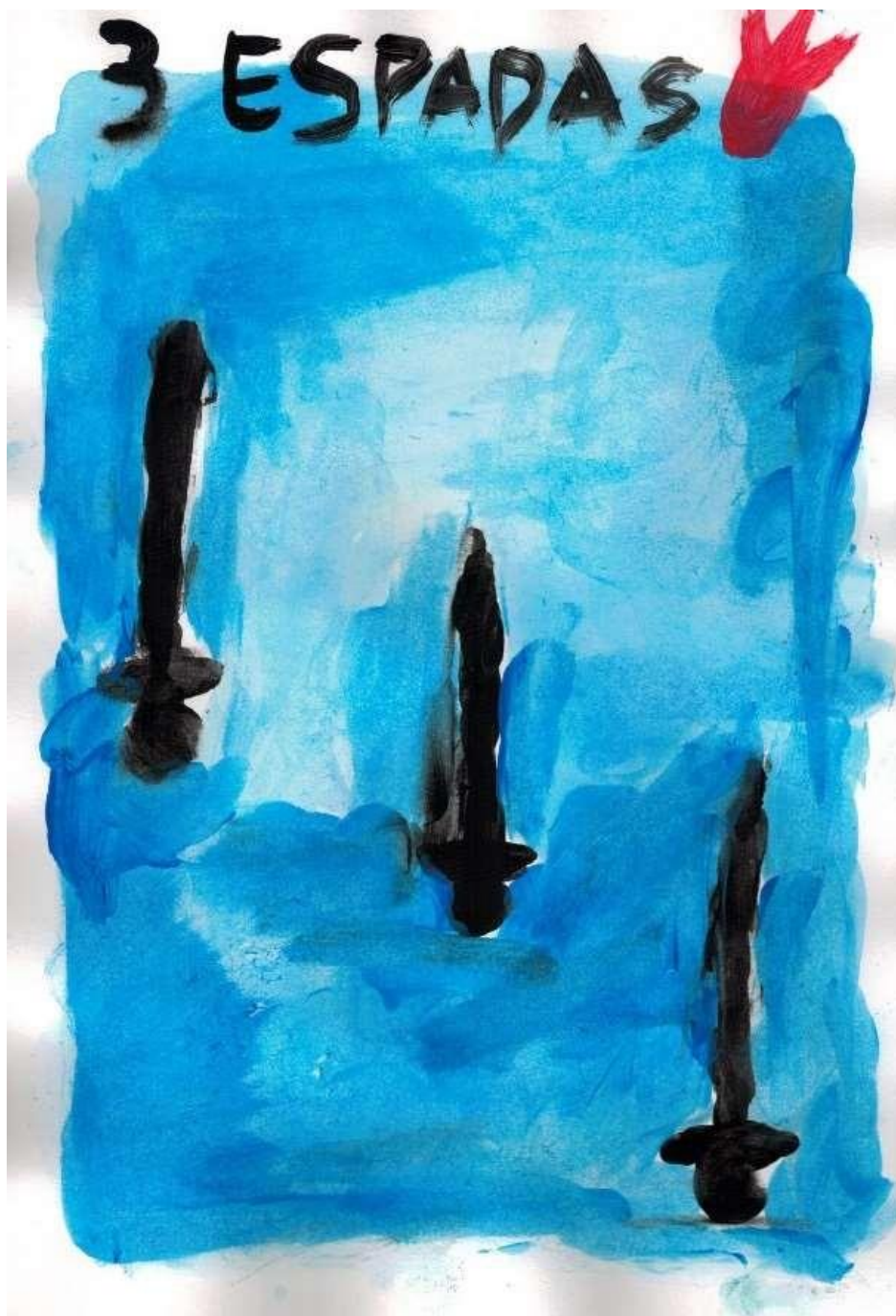
Imagem 11: carta nº 2 – Luz



Fonte: acervo do autor, 2019.

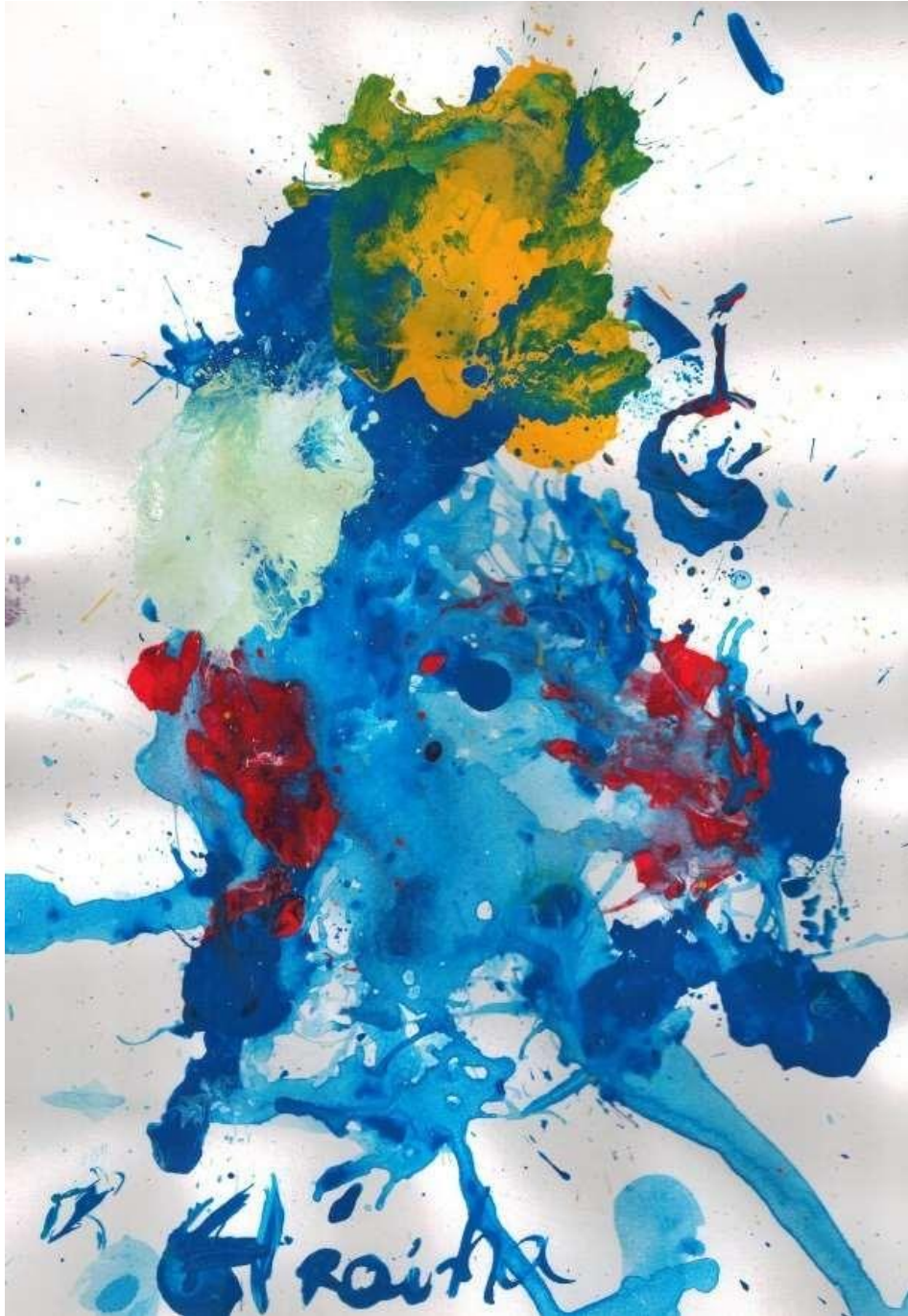
O sol se põe todos os dias, para voltar esplendoroso no dia seguinte, deixando a noite para reflexão, sobretudo do que nos aconteceu. Sempre existirá uma oportunidade, onde menos esperamos. O nascer e pôr do sol diário estão aí para lembrar-nos da possibilidade de se fortalecer e renascer de nossas cinzas.

Imagem 12: carta nº 3 – Espadas/resistência



Fonte: acervo do autor, 2019.

As espadas abrem caminhos, espantando as energias negativas. São lei, responsabilidade e coragem. São ação e reação, impulsividade e instinto.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Renascer é se reformular, é viver profundas realizações e vitórias. Renascer é amadurecer, é contar com a experiência para encontrar um foco.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Profundidade de nossas raízes, abastecidas e nutridas por melodias e desejos. É um oceano repleto de minúcias, reticências e momentos. Profundo é o sentir.



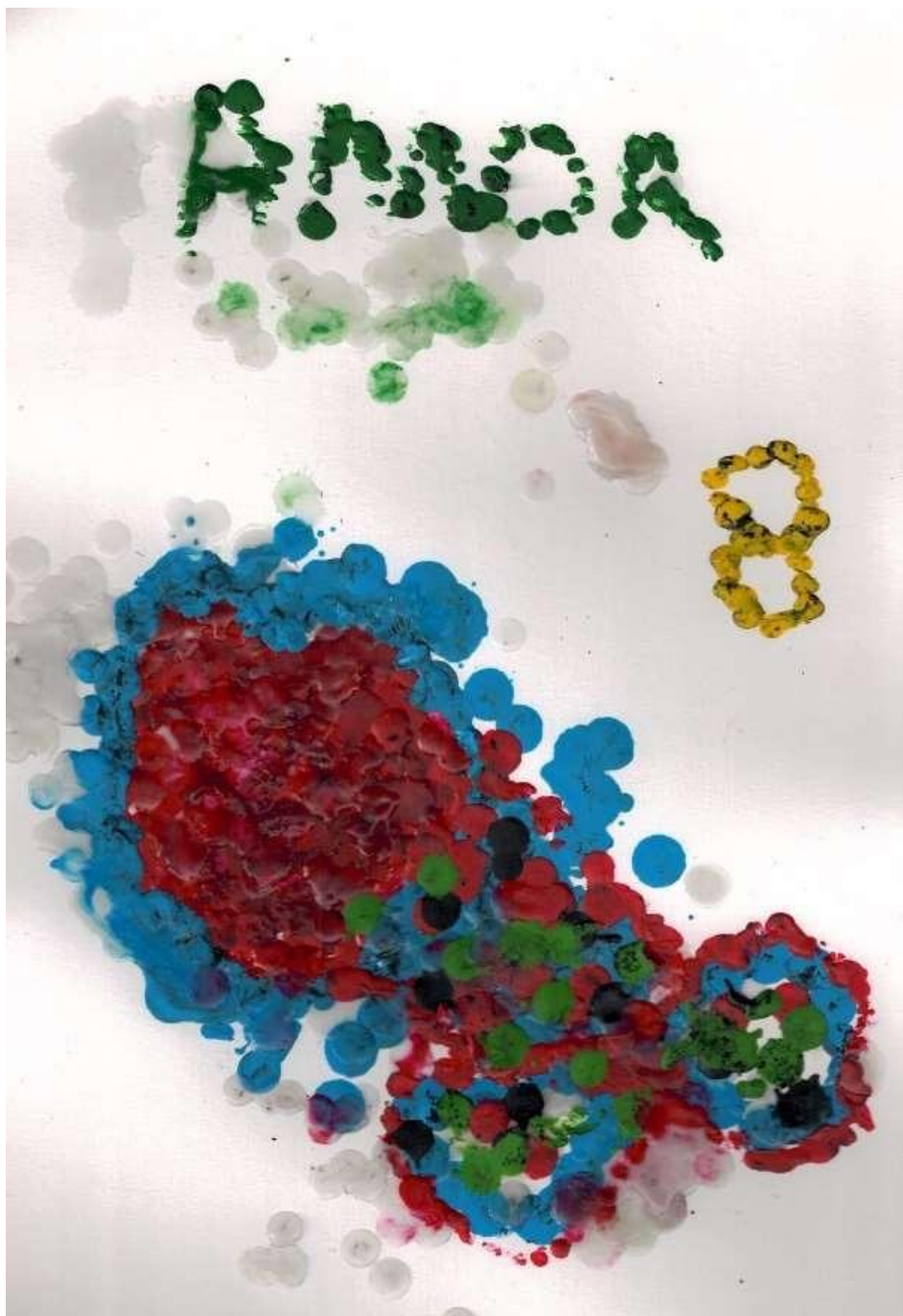
Fonte: acervo do autor, 2019.

Universo cheio de poder, força, resistência, lutas, empoderamento, fragmentos. Vida de mulher é autoafirmação. São capítulos de glórias e outros tantos de perda, luta diária.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Conceber algo novo, com muito afeto e responsabilidade, gestar um novo ser. Criação de vínculos e acolhimento no decorrer de muitos ciclos que estão por chegar. Escolhas a partir de pequenos passos, paciência e vontade.



Fonte: acervo do autor, 2019.

O amor proporciona viver novas histórias todos os dias, sobrevive ao tempo, se transforma e renova. Algumas vezes tumulto, outras, calma. Contribui para o sustento da alma.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Força é equilíbrio, senso de justiça que vamos aperfeiçoando no decorrer da vida. É o controle sobre si mesmo. É a energia que o indivíduo carrega em si, oriunda de seus antepassados. É autotransformação. Força é afirmação de poder, autorreflexão, motivação. Mente e espírito em completa harmonia. Evolução.

Imagem 19: carta nº 10 – Amor



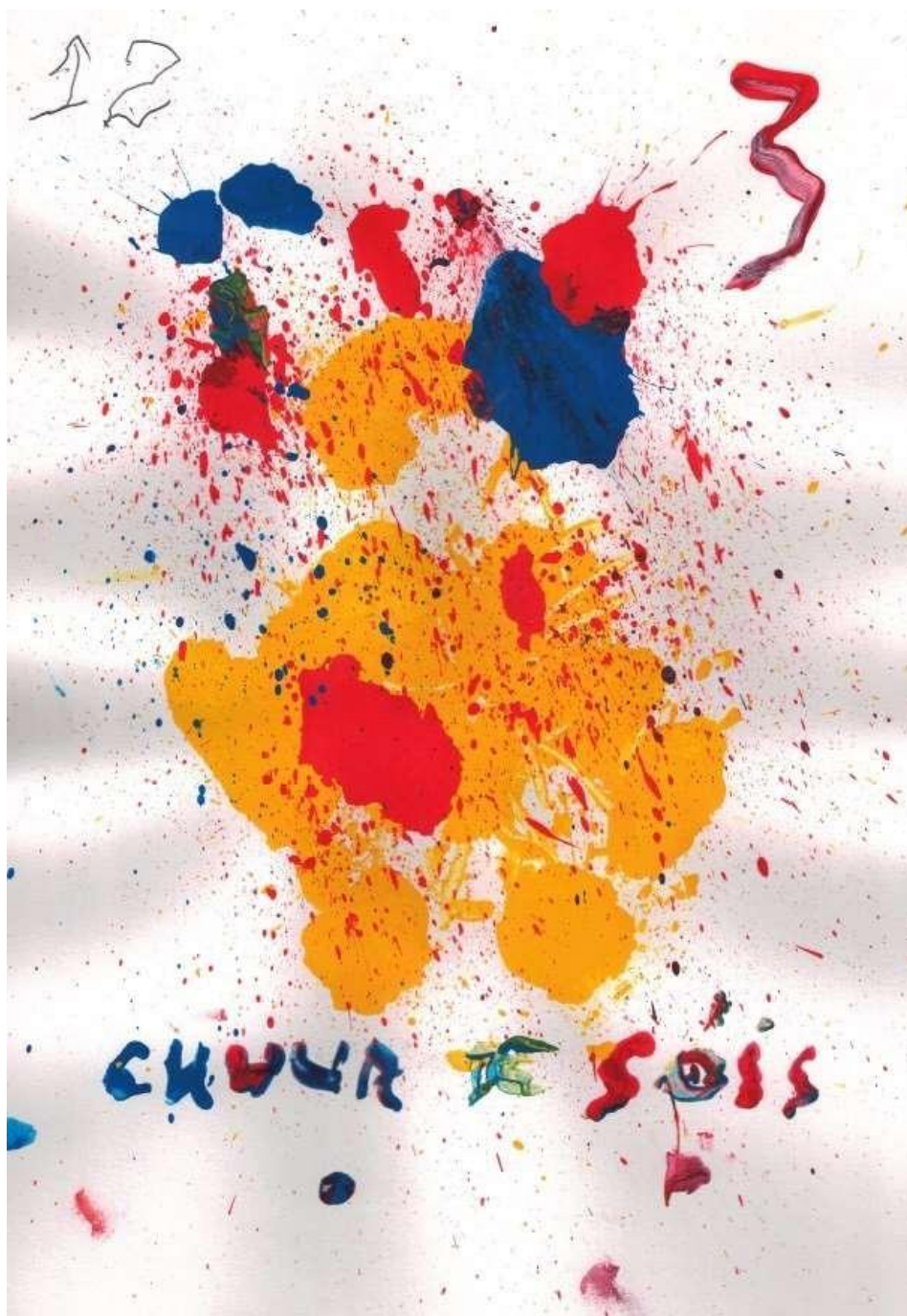
Fonte: acervo do autor, 2019.

Presente em todas as instâncias das relações humanas. Compreensão que somos todos parte de um único criador e entendimento de que devemos respeitar os diferentes. O amor é social. Força que une as pessoas, que auxilia no processo de autoconhecimento. Não apenas desejo; fraternidade.



Fonte: acervo do autor, 2019.

A vida é uma centena de cores, responsável por nos mover. É explosão de histórias, personagens e destinos. É uma porção de pequenos erros, momentos felizes, mudanças e continuidade. A vida e suas cores são as possibilidades de transformação de uma tela em branco em paisagens formidáveis.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Bênçãos e gratidão. Após tempestades, ventanias, escuridão, as águas purificam a alma e trazem boas novas.



Fonte: acervo do autor, 2019.

O tempo molda-se. O maior desafio do homem é o tempo. Ele pode ser lento, rápido, longo, curto... é capaz de apontar a hora de mudar ou trocar de escolha ou opinião. É líquido e escorre pelas mãos. Torna conquistas breves e derrotas eternas. Marca as transformações do corpo e da alma. Tempo é muito mais que anos, meses, semanas, dias, horas, segundos... tempo é desafio.

Imagem 23: carta nº 14 – Imperatriz/abundância



Fonte: acervo do autor, 2019.

*Experiência. Sabedoria. Conhecimento. Compreensão. Intuição. Superação. Ação. Poder.
Feminilidade. Fertilidade. Compaixão.*



Fonte: acervo do autor, 2019.

É o uso da sabedoria espiritual no confronto e complementação da materialidade e imaterialidade. É a experiência. É uma sequência de encontros inéditos com o mundo. Esse caminho é peregrinação.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Grande fardo que carregamos diariamente, atitudes equivocadas, decepções, angústias, dores e pesares. Mas também pode ser motivo de alegria, reconquista e retomada do que deixamos para trás. Recomeços.



Fonte: acervo do autor, 2019.

O alimento contribui para preservar a saúde do homem e auxilia no equilíbrio entre corpo e alma. São organismos que envolvem outros organismos, natureza. É o cuidado e o conhecimento investido no processo de plantação e colheita, inclusive de nossas ações.



Fonte: acervo do autor, 2019.

*Experiência. Sabedoria. Conhecimento. Compreensão. Intuição. Superação. Ação. Poder.
Feminilidade. Fertilidade. Compaixão.*

Imagem 28: carta nº 19 – Sol



Fonte: acervo do autor, 2019.

Energia. Positividade. Cura. Energização. Saúde. A força e o equilíbrio para qualquer recomeço provêm de si mesmo. Sempre existe uma possibilidade, uma nova oportunidade, um novo caminho. Reflexão. Tempo. As cores para materializar/vela são o discernimento, luz para as ações



Fonte: acervo do autor, 2019.

Crepúsculo-inocência. Fechamento de ciclos. Mudança e transformação inesperadas. Força e fatalidade. Renovação de ideais. Libertação de dores e sofrimentos. Sacríficos. Tudo que começa termina. Aceitação. A morte é transitória.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Páscoa/passagem entre inverno e primavera; escravidão para a liberdade, morte para a vida; Triunfo da vida. Nova oportunidade. Transformação mental e física. A vida nunca termina, é apenas formada por ciclos e mais ciclos. Instinto da vida e o instinto da morte. Transição.

Imagem 31: Devolutiva do facilitador



Fonte: acervo do autor, 2019.

Imagem 32: Devolutiva do facilitador



Fonte: acervo do autor, 2019.

Imagem 33: Reorganização das cartas pelo grupo



Fonte: acervo do autor, 2019.

Imagem 34: Reorganização das cartas pelo grupo



Fonte: acervo do autor, 2019.

Registros dos Diários de Itinerância do dia 29/03

Jamais esquecerei o trabalho oferecido pela Sociopoética, pois a aprendizagem se torna significativa, principalmente por meio dos quatro elementos que nos levaram a trajetórias: água, fogo, ar e terra. Uma rica aprendizagem, transformando o nosso conhecimento e nos levando para realidade poética. Sou grato por estar fazendo novos amigos.

Faça com amor

Seja humilde

Qualidade de humilde

Sentimento de franqueza, de

Inferioridade com relação a (alguém ou algo)

Reverência ou respeito para com os superiores;

Falta de luxo, de brilho.

Simplicidade, sobriedade

Aprender

dói

Crescer

dói

Parece que corrói

Afeto

Humildade

Paz

Serenidade

Raiz

Ancestrais

Equilíbrio.

Jacques,

Estou feliz! Você é uma pessoa incrível!

A Sociopoética está me favorecendo outras perspectivas, ter novos olhares, a outros saberes!

A energia entre os participantes, as trocas favorecem o crescimento de todos.

Creio eu, a arte pode aproximar as pessoas, e a Sociopoética também.

Em tempo: vou procurar pela simbologia do tarô, para entender melhor a atividade das cartas.

- Ar, água, fogo, terra... e o metal?

Obrigado pelos afetamentos!

Conforme o poeta Manoel de Barros, “palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria. Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora”.

Percebem-se nos discursos produzidos pelo grupo referências a signos presentes de modo explícito (os quatro elementos) e/ou implícito (humildade, ancestralidade, dor, crescimento) durante a realização das dinâmicas. Esses signos se relacionam com o tema gerador, a *intimidade*, na medida em que expressam questões originárias da condição humana (a relação com os elementos e com a natureza numa espécie de trilha de reconexão), assim como indicam questões relativas à autopercepção, à biografia de cada um (etapas e vicissitudes da vida).

Nesse sentido, as atividades propostas puderam recuperar conteúdos, percepções ou noções relativas ao ser, ao estar no mundo, de cada arte educador presente.

Segundo dia de oficina

No domingo, 30 de março de 2019. Ocorreu o segundo encontro. Naquele momento colocou-se em prática o terceiro princípio da Sociopoética. O grupo foi levado a “conhecer com o corpo todo”, utilizando-se da gestualidade, intuição, imaginação, expressão vocal, audição, visão e outros, em complemento à razão.

Ministradas pelo professor Jacques, foram realizadas ações para relaxamento e aquecimento, com exercício de voz/som e movimentos corporais em dupla, do tipo “jogo de espelhos”. A intenção velada era a de livrar-se das amarras, tensões e das imposições do dia a dia, experienciando de forma plena, harmônica e com fluidez o método da Sociopoética, o que resultou em singular vivência pelo grupo de cooperação e produção coletiva de uma realidade cheia de metáforas. A partir daí, situações complexas, imaginárias, mas também reais e racionais, foram elaboradas e metaforizadas. Em seguida elas foram dispostas ao grupo para análise conjunta.

A leitura dos diários de itinerância, realizada por cada participante do grupo que o escreveu, foi um momento importante que permitiu uma leitura taoísta desse processo. Jacques explica que “é importante que a leitura seja feita por outra pessoa do grupo (troca de diários). A simplicidade é uma grande virtude”.

Em seguida, Jacques recapitulou e enfatizou a importância dos cinco princípios da Sociopoética na produção de dados para a pesquisa:

1. Ênfase no grupo-pesquisador como autor coletivo da pesquisa;
2. Valorizar as culturas dos colonizados e de resistência, para descolonizar a universalidade;
3. Produzir conhecimento com o “corpo inteiro”, pois sem afeto e intuição a ciência se torna limitada;
4. A arte – é importante o estado de relaxamento para diminuir a tensão e afrouxar as amarras, ou seja, “tirar o controle das mãos”;
5. Pesquisas de universalidade – responsabilidade do grupo e da comunidade acolhida os grupos sociais pesquisados/ pesquisadores não são objetos, mas sim construtores de conhecimento.

Foram propostas ao grupo duas técnicas para produção de dados e a utilização do diário. Foi solicitado que eu, como mestrando e interessado nesse método de pesquisa e produção de dados, organizasse para o sábado seguinte um encontro do grupo para fazer o relatório da pesquisa que seria impresso e revisado em conjunto.

Confecção de bonec@s

Nessa proposta artística, os participantes foram divididos em quatro grupos distintos. Cada um deles deveria construir coletivamente uma espécie de “avatar” que simbolizasse a pergunta central proposta na dinâmica: “quem é o arte educador?”

A dinâmica levou a um grande envolvimento do grupo na sua realização, para a qual foram disponibilizados materiais como lápis de cor, giz de cera, massa de modelar colorida, balões, retalhos de tecidos, jornais, revistas, pincéis, caneta, velas, tinta guache, papel sulfite, barbantes, fitas adesivas, etc. Como dito anteriormente, além da parte lúdica, a dinâmica fomentou provocações e reflexões acerca do ofício do arte educador e de sua função dentro de uma escola.

Abaixo, seguem as imagens dos resultados, bem como observações feitas durante a segunda etapa da dinâmica, que consistia na apresentação e descrição do boneco pelos grupos.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Esse grupo retrata uma arte educadora que chega a uma escola com altas expectativas que acabam, inicialmente, frustradas diante da realidade: a dita professora planejava e esperava ministrar aulas com uma estrutura inexistente. Logo, deve se adaptar à falta de materiais, desinteresse, descaso por parte da escola e dos responsáveis pelos alunos. Na imagem podemos observar que a arte educadora ali apresentada usa boas roupas, pois acredita que seu “eu externo” deve também ser exemplo para seus alunos. Ao mesmo tempo, a expressão de surpresa em sua face e o gesto com a mão mostram como ela acabou sendo surpreendida. Em sua confecção, destacam-se o uso de jornais, tecidos, balões, massa de modelar, fita adesiva, caneta e barbantes.



Fonte: acervo do autor, 2019.

O segundo boneco é apresentado como um arte educador que, segundo o grupo, “é gente e arte ao mesmo tempo”, sendo muito colorido e com um visual alternativo aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade na qual está inserido. O grupo ainda simbolizou pontos de chacra por todo o corpo, demonstrando que este era o ideal de um arte educador que estava aberto aos desafios que iria encontrar pela frente. Em sua confecção, destacam-se o uso de jornais, balões e massa de modelar.



Fonte: acervo do autor, 2019.

O terceiro grupo apresentou uma visão de um arte educador que propõe transparência ao ser apresentado de jaleco e com o corpo desnudo, sendo ainda libertário, quebrando preconceitos em relação a assuntos aparentemente mais banais, como tatuagens e cabelos coloridos, passando por temas sobre os quais parte da sociedade ainda não amadureceu sua compreensão, como questões ligadas ao machismo, homofobia e misoginia. Enfim, trabalha a arte até mesmo em seu próprio corpo. Em sua confecção, destacam-se o uso de jornais, balões, massa de modelar, fía adesiva e papel sulfite.

Imagem 38: bonec@ do Grupo 4 – Art



Fonte: acervo do autor, 2019.

O quarto grupo apresenta o arte educador como uma espécie de super-herói, o qual enfrenta os desafios encontrados no dia a dia da escola. O boneco é extremamente colorido, como deve ser o arte educador no entendimento do grupo, sendo que este também salienta a condição libertária e transformadora da arte, a qual trabalha com a diversidade, sendo que, para isso, na atualidade, “tem que virar herói” e se reinventar quantas vezes forem necessárias até se encontrar, em uma sociedade que muitas vezes não valoriza o seu trabalho como deveria. Em sua confecção, destacam-se o uso de massa de modelar, giz de cera e papel sulfite.

Dinâmicas apresentadas ao grupo que serviram para a produção de dados da pesquisa:

- Fabricação de bonecos²⁴ (confeção de um boneco em grupo com 4 pessoas) e a pergunta: Quem é o(a) arte educador(a)?
- Realização de perguntas entre os grupos sobre ser arte educador e sobre os bonecos confeccionados.

Observações:

- Técnica que traz muito envolvimento entre os membros do grupo;
- Dinâmica para reinvenção do trabalho;
- Brincadeira do vampiro (grito) para desenvolver a percepção do prazer e o grito do medo.

Descrição e apresentação dos bonecos pelos grupos:

Grupo 1:

- A professora estava com boa expectativa e quando chega é impactada;
- Não consegue fazer o que planejava;
- Tem dificuldade de adaptação;
- Faltam materiais e estrutura.

Grupo 2:

- Boneco de arte;
- Boneco/professor é gente e arte;
- Foi pensado um professor com seus chacras abertos;
- A paixão pela arte é tão grande que não separam o professor e a arte.

Grupo 3:

- Professor representado de jaleco aberto, levantando as questões de gênero, estereótipos e as regras sociais estabelecidas;
- Falou de tatuagem e tem cabelo colorido, trabalha com a arte no corpo.

²⁴ Trata-se de uma técnica coletiva (carnavalesca). Por exemplo: em um grupo de 12 copesquisadores são criados três ou quatro pequenos grupos responsáveis pela criação de um boneco apresentando o tema-gerador da pesquisa. Basta deixar cola, fita adesiva, barbante, papelão, jornais, cores etc., para cada grupo criar seu boneco. Mas sempre, depois que relaxado, cada membro do grupo tiver acolhido (do seu inconsciente ou da sua consciência em processo de despertar, a depender da orientação ocidental ou oriental da pesquisa) uma imagem do tema investigado. (GAUTHIER, 2012 p. 88).

Grupo 4:

- Representa o arte educador de forma colorida;
- Tem a arte como questão libertária;
- Trabalha a diversidade, vê os professores como super-heróis que enfrentam os desafios encontrados no dia a dia da escola.

A realização de perguntas foi planejada de forma que cada grupo elaborasse três questionamentos para o boneco criado por outro: grupo 1 para grupo 4; 4 para 2; 2 para 3; e 3 para 1.

Perguntas do grupo 1 para @ bonec@ do grupo 4:

1) Por que escolheu ser arte educador e como se sente como arte educador?

Resposta: Por meio da arte educação é possível ajudar as pessoas se expressarem, serem mais humanas, desenvolverem um pensamento crítico e poético. Ser arte educador é se sentir desafiado todos os dias.

2) O que significa essa expressão facial?

Resposta: Está sorrindo. Quando chegamos a uma escola devemos deixar os problemas para fora, ou seja, não se deve trazer os problemas de casa para a escola.

3) Qual o significado de suas cores?

Resposta: Ligado à diversidade, em função da diversidade das atividades do teatro, música, plasticidade e cor. Universalidade das linguagens.

Perguntas do grupo 4 para @ bonec@ do grupo 2:

1) Qual é o arte educador que te inspirou?

Resposta: O prof. Leon, pois é uma pessoa que transborda arte, é a “arte em pessoa”, usa cabelos coloridos, etc.

2) Qual o significado dos pontos amarelos?

Resposta: São os pontos de chacra distribuídos pelo corpo.

3) Qual o significado do chifre?

Resposta: Não é um chifre, é uma espécie de cone que representa a conexão dos chacras.

Perguntas do grupo 2 para @ bonec@ do grupo 3:

1) O que te levou a essa profissão?

Resposta: Nasce-se artista, é uma doação, com a vida podem-se romper paradigmas.

2) “Você não é homem”; porque está com os peitos de fora?

Resposta: Porque meu coração está aí, de peito aberto, destemida e transgressora.

3) Como essa representação pode transformar os alunos?

Resposta: Levo a arte para o corpo com o exemplo e não com teoria. É uma provocação que busca e suscita dúvidas para levar ao conhecimento, fazer meu papel sem agredir ninguém.

Comentários:

- A escola não permite trabalhar a questão da sexualidade. Existe imposição dos gestores para garantir a não inserção de temas polêmicos – há sempre o risco de não renovação do contrato de trabalho. A direção da escola a transforma num puxadinho de sua igreja. As redes sociais são meios de informações de controle que já levam a um processo de reflexão.
- Existe desrespeito com a religião do outro. Se olharmos nosso lado, existe preconceito dos dois lados.
- Há ainda o aspecto do artista, cuja criação pode romper com os valores estabelecidos. O outro aspecto é que a educação caminha na corda bamba.
- Explicar para o aluno que foi educado de forma conservadora, o que é a linguagem do artista, e que ela é diferente da vida real – ele não precisa reproduzir o que o artista propõe.

Perguntas do grupo 3 para @ bonec@ do grupo 1:

1) Por que escolheu esta profissão?

Resposta: Por opção, por encontrar em mim o prazer da arte educação, realização pessoal, desconstrução de valores. Sentir o coração bater mais forte. Ver a evolução disso é como a dor do parto, depois que passa não se lembra mais.

2) Por que a preocupação com a aparência?

Resposta: Porque os alunos se espelham nos professores, os quais são exemplos para os alunos.

3) Por que está em posição de defesa?

Resposta: Pelo impacto e espanto da chegada na escola ao encontrar a realidade do arte educador.

Na sequência foi realizada a seguinte dinâmica: uma corrida na qual quem ganha é quem chega por último, baseada em Augusto Boal. E, com a mesma vontade de “dizer algo”

sobre o teatro baseado em Augusto Boal, foram realizados exercícios para relaxamento e desprendimento. Finalizando o encontro, foram realizadas a escrita e a leitura dos *Diários de itinerário*, abaixo transcritos:

O encontro foi incrível. Cada momento, cada exercício, as falas foram de grande valia, que me fizeram refletir e melhorar enquanto arte educadora e como pessoa.

A questão dos elementos foi algo novo para mim e me fez ter novos olhos, o domingo foi um dia maravilhoso e de conhecimento.

Cada boneco confeccionado trouxe um pouco de cada um de nós; ver que todos, com suas diferenças, lutam por um mesmo ideal: a Arte e a educação.

As técnicas que compõem as etapas de desenvolvimento de uma pesquisa em Sociopoética me fizeram refletir a respeito dos resultados das minhas pesquisas anteriores, me desconstruiu.

Neste segundo dia de curso de Sociopoética, pude compreender de vez essa interação de dentro, da prova que estamos conectados de certa forma, realmente o ser humano é um ser que se adapta pelas mais diferentes formas.

Foi ótimo conviver esses dias com vocês experiência única.

Dia de grande aprendizagem:

- Retomada de dia anterior
- Dinâmica para desenvolver a percepção
- Trabalho em grupo
- Sentir o outro, no toque, na energia, no saber
- Construção coletiva, deixando a intuição comandar
- Reflexão sobre arte educação
- Arte e liberdade
- Momentos agradáveis
- Expressão com vários sentidos

Diário de itinerância

Na mágica do olhar

Sua imagem se dilui em

Verbos e palavras

Poéticas do acaso

*Sentimentos no espaço;
Frase conexa, convexa
Complexa, Eu+vejo
Porque agora me vejo...
Eu te sinto porque agora
Me sinto, muito...
Pelos tempos que não me vi, pelos caminhos que resisti e persisti
Pelos mundos que vivi e revivi em mim.*

De forma geral ficou evidente que a escolha da Sociopoética como modo de desenvolver a pesquisa permite uma abordagem cognitiva complexa, movida por afetos que envolvem também uma ampla relação de solidariedade, amor, compaixão e respeito aos outros seres vivos. Nesse processo há de se perceber que na constituição dos saberes do outro, mesmo sem intenção, um processo de cura e autocura se instaura.

A importância de saber, conhecer e se inteirar da Sociopoética oportunizou uma comunicação sensível; mesmo sem saber, o eu se passava pela mente do grupo. Acredito que seja o desenvolvimento do conhecimento intuitivo. Na linha da pesquisa, tudo se entende como válido, basta detalhar o estudo sobre o tema proposto. Portanto, a aprendizagem é constante e valorosa.

A oficina apresenta possibilidades de conexões interiores que resultam em exercícios de desbloqueio das poéticas internas, as quais podem estar colonizadas por processos hierarquizados e impostas por formas sociais, nos impedindo de dialogar de forma mais subjetiva com as especificidades nas diferenças.

Uma vez mais, fui salvo pela Arte, na possibilidade de dialogar e perceber o eu e o outro na alteridade. O caminho percorrido pela sensibilização e relaxamento corporal/afetivo por meio da troca de olhares e de energia prepara nosso corpo colonizado, encorajando-o a se revelar. Os quatro elementos da natureza, associados às cartas de tarô, criaram uma radiografia do nosso corpo através de uma leitura estética e harmoniosa, implicando a capacidade de nos recriarmos e interferirmos com potência e criatividade no mundo em que vivemos. A Sociopoética revela-se uma simbologia, estética e harmoniosa - criação.

A afetividade foi uma questão primordial na Sociopoética, desvelando ações impostas sobre o corpo. O curso deste ano, complementando a discussão de 2018, vem colaborar e

ampliar nossas análises e pesquisas, ao passo que apresenta uma visão não muito conhecida e pouco abordada em Mato Grosso do Sul.

É importante trazer novas abordagens e provocar novos debates, colaborando, assim, para a produção do conhecimento científico e com sua aplicabilidade, bem como com o processo de ensino-aprendizagem e o fazer pedagógico dos envolvidos.

A Sociopoética mostrou:

- *Como descolonizar o pensamento de arte/corpo/história da arte, etc.;*
- *Como pensar a escrita científica em arte a partir do outro, do processo de sua produção artística, sem tomar o seu lugar de fala;*
- *Como nós, enquanto artistas, estamos pensando o trabalho do outro a partir de um lugar de fala que não é o nosso, questionando opções estéticas;*
- *Como, em sala de aula, trabalhar o olhar dos alunos para suas próprias produções e processos, de modo a gerar o entendimento destes alunos da arte como possível lugar de fala;*
- *Como provocar “novos” saberes através da arte;*
- *Como pensar a valorização das culturas de resistência dentro da sala de aula.*

O professor Jacques não proporcionou só uma oficina, mas um encontro de pessoas no universo artístico e educador, uma troca de experiências em que cada um deu um pouco de si e recebeu muito dos outros, possibilitando um olhar novo para descobrir essa interculturalidade inerente ao ser, de esvaziar-se um pouco, sair do si e se abrir para o novo.

Uma de suas colocações que vou levar no coração é que a arte não é para ser olhada apenas como uma técnica bem-feita, bonita, etc. Ela precisa fazer chorar, ou seja, mexer com os sentimentos mais profundos. Eu acredito muito nesse poder da arte que sempre esteve presente na história da humanidade, quebrando paradigmas, desconstruindo e reconstruindo. Ela possibilita um momento de criação de conhecimentos decoloniais, olhando para novas possibilidades, o que não é tão fácil, por isso alimento o desafio em mim, em sonhos incontidos, de viver e vivenciar a possibilidade de ver um mundo novo.

É preciso parar e refletir sobre o que está acontecendo em nosso cotidiano, em nosso meio social, profissional e pessoal; precisamos repensar nossos interesses só assim vamos conseguir mudar o sistema político e social em que estamos vivendo, opressor e desqualificado, descobrir onde o passado foi falho para tentarmos assumir uma postura

diferente, com distintos meios e estratégias, evoluir e não retroceder, valorizar nossas raízes, nossos antepassados, a cultura e nossas origens. Aproximarmos uns dos outros para aprender e compartilhar nossas experiências, agregar algo positivo e repassar. Que possamos cada vez mais respeitar o próximo. Não só na teoria, mas no dia a dia, no trato com nossos pares e ímpares, com o ambiente que nos rodeia e fundamentalmente, na energia que toca a nossa pele.

Quando passamos por um processo de geração de conhecimento a partir da Sociopoética, é perceptível o quanto podemos gerar conhecimento a partir de dinâmicas artísticas. A arte, em seu cerne, nos propõe conhecimento de diversas formas e nós, enquanto indivíduos que se propõem a fruir arte, atribuímos diversos significados e conhecimentos ao produtor artístico, apesar de muitas vezes a alma não necessariamente ter esta intenção.

Contudo, isso não é um problema, já que, diferente da arte considerada “clássica”, as relações contemporâneas de arte x espectador propõem muito mais um diálogo do que uma conversa unilateral, e é aí que ocorre a geração de conhecimentos a partir da arte.

Esse encontro muito interessante, com dinâmicas em grupos que possibilitou nos expressarmos de maneira lúdica e enriquecedora, trocando experiências incríveis, veio a acrescentar na vida pessoal e profissional.

Tivemos também um lanche compartilhado muito gostoso, que se expressou com fartura e capricho de cada colega.

Muito obrigada a todos, em especial ao prof. Jacques e ao Caciano pela oportunidade dessa vivência que vou levar com muito carinho.

Foram dois dias muito produtivos, me identifiquei com o palestrante Jacques, pois os trabalhos propostos contribuíram com o meu conhecimento. Obrigada a todos pela oportunidade que me deste.

Para mim foi um prazer trabalhar com a Sociopoética, poder ter a parceria do professor Jacques e, antes de tudo, ter um desafio a mim mesmo. Para o processo do trabalho ser equilibrado, é preciso haver entre o orientador e o orientando uma empatia, uma comunhão de ideias com relação à vida acadêmica, um respeito mútuo, uma colaboração de ambas as partes, uma concepção de ética e honestidade e um compromisso. Se uma dessas questões falhar, a relação pode se deteriorar e acabar prejudicando o desenvolvimento da pesquisa, contaminando seu processo e resultado.

A orientação acadêmica é uma relação pedagógica, dinâmica que envolve pessoas, cada uma com suas subjetividades, estabelecendo níveis diferenciados entre o orientador e o orientado. Pois, como nos lembra Duarte (2005, p. 137), ambos possuem características

peçoais e profissionais diferenciadas. Vale ressaltar que tal subjetividade implica momentos de tensão, de conflito, de equilíbrio, de harmonia, dependendo da sintonia entre os atores envolvidos. Nesse sentido, o respeito às diferenças torna-se uma condição fundamental para a qualidade da relação, para o sucesso do trabalho e para a superação de conflitos que possam se apresentar no decorrer do processo.

Ufa! Feliz de estar aqui. Um pouco mais criança e com espírito leve. VIVA A VIDA!

O que salta aos olhos nos relatos dos diários do segundo dia é, em contraposição ao primeiro, em que predominaram percepções sobre individualidade, intimidade e história pessoal, é um movimento de expansão, de encontro, de ir em direção ao outro. Ao se verem nos avatares, os arte educadores viram não só a si mesmos, mas aos outros, num senso de coletividade.

Isso se amplifica com a discussão sobre o fazer pedagógico e a vida social desses educadores, pois os ajuda a se situarem no espaço social que ocupam, a reconhecer a voz que possuem, a (re)ver as práticas cotidianas, os entraves e as trilhas abertas dentro do campo da educação. Os relatos falam em coletividade, conexão, comunicação, resistência, desconstrução e reconstrução. É possível perceber que, ao confeccionarem os bonecos, os arte educadores reelaboravam conteúdos individuais e coletivos do fazer educacional dentro de uma perspectiva libertadora, abrindo brechas para um processo que pode vir a ser de decolonização do olhar.

Problemas, análises e confetos

Os dados abaixo são fruto das reuniões realizadas em 03, 10 e 14 de julho, no MARCO, nas quais eu atuei como facilitador.

As etapas realizadas foram as seguintes:

1) análise dos dados, que contou com a participação do grupo-pesquisador e a presença de Jacques. Iniciamos com uma sessão de relaxamento do corpo e aberto com comentários dos dados produzidos. O grupo, então, trouxe à tona elementos que o constituem, tudo aquilo que foi realizado durante as oficinas de cartas de tarô e de bonec@s, e que poderia ser utilizado como referencial de análise; 2) contra-análise: após análise dos resultados da fase anterior, houve a devolutiva ao grupo-pesquisador, para que se pudesse avaliá-las criticamente, com aceitações, rejeições e alterações; e 3) socialização: essa etapa se deu com a elaboração de uma proposta de socialização do conhecimento produzido.

Optou-se, em conversa anterior com o professor Jaques, por não se fazerem registros em áudio desses momentos. Logo, o que segue é a minha voz, enquanto pesquisador, em relação ao que foi realizado nesse encontro. Fundem-se nesse discurso, portanto, as contra-análises apresentadas pelo grupo, formando um bloco sintético de informações, percepções, sensações e propostas apresentadas.

Problemas identificados pelo Grupo 1

O parir e renascer na prática de arte educador se configura na relação com o Museu de Arte Contemporânea. O renascer é “um novo eu”, uma nova visão, um novo olhar, o que se relaciona com a arte e com o fazer pedagógico, dentro e fora de espaços museais.

A forma contemporânea com que se pode trabalhar diversos e plurais assuntos parte principalmente de sorrir, trazer novas abordagens, apesar dos empecilhos e mesmo do “caos criativo” que esse processo possa trazer até atingir o objetivo primordial, que é o aprendizado significativo, criativo, autônomo e mesmo inovador.

Para renascer é preciso deixar morrer concepções que pretendam significar complexas interações a partir de uma mesma égide hegemônica. Somos constituídos e atravessados por culturas diversas e precisamos difundir uma prática que infunda os contextos de múltiplas visões. Visões estas que sejam concebidas no contexto complexo e plural, diverso e desigual, composto pelos universos culturais que compõem as sociedades e se fazem constitutivos nas múltiplas linguagens, conceitos e expressões da arte prementes e presentes no Museu de Arte Contemporânea. Visões que serão gestadas simultaneamente ao desenvolvimento desse feto valioso e desejado – “o novo eu”, um arte educador que traga em si a dialogicidade (FREIRE, 2004) pretendida entre o ser e o fazer.

É preciso lembrar que nascimentos envolvem dor e alegria, sofrimento e prazer. Esse parir ao qual nos referimos não escapa a essa dicotomia. O aprendizado significativo, criativo, autônomo e inovador, fruto do envolvimento da arte e do fazer pedagógico, corajoso e ansioso por conhecer e atuar dentro e fora dos espaços museais, precisa ser gestado e parido na valorização das culturas populares e de resistência, na valorização das populações que histórica e continuamente têm sido compelidas para as margens.

Análise do problema identificado pelo Grupo 1

Pode-se exemplificar esse contexto com Conceição dos Bugres, que iniciou suas obras a partir de processos criativos cotidianos, valendo-se de seus sonhos para dar continuidade a

eles – um parto. Outro exemplo é o “parir” da liberdade no ambiente escolar, que ocorre a partir da problematização das estruturas. Romper nas estruturas do ambiente/estrutura escolar. O estranhamento de quem visita um museu pela primeira vez é de suma importância para formar novos olhares.

O processo criativo de cada artista é amplo e complexo, demanda tempo e um olhar (auto)biográfico aguçado. O fio condutor do artista é a sua vida e as problemáticas possíveis a partir das experiências vividas. O problema acima identificado pelo Grupo 1 traz contribuições importantes para pensarmos dentro do panorama da Sociopoética, na qual compreendemos que “o grupo é o continente dessa integração pessoal e coletiva, integração em si mesmo e com outros” (GAUTHIER, 2015, p. 86).

Um parto é um acontecimento de vida latente. O ato de dar à luz é bastante simbólico na história humana e a palavra carrega uma dimensão discursiva potente. Nesse sentido, ele tem relação com partir e duplicar. Assim, no processo de nascimento, é esperada a multiplicação da vida, em que encontramos um momento de dor e renovação. Essa paisagem conceitual e simbólica do parto como duplicação, multiplicação e renovação se relaciona com o exemplo do “parir” da liberdade no espaço escolar, conforme salienta Iavelberg (2017).

Contudo, a liberdade de manifestação e de construção depende de orientações didáticas para que as crianças possam viver a arte na escola de modo autoral, sem submissão a projetos alheios às suas necessidades e possibilidades de criação no campo circunscrito pelo projeto curricular (IAVELBERG, 2017, p. 27). Nesse contexto, arte educadores e gestores precisam se valer dessa força simbólica que o parir carrega quando desejam romper as estruturas estanques do espaço escolar e gestar, parir e insurgir outras possibilidades educativas, do mesmo modo que a criança precisa se movimentar e fazer força para nascer, rompendo primeiramente a bolsa de líquido amniótico, na qual até então estava envolta com a placenta, nutrindo-a e protegendo-a. Os limites da “bolsa” correspondem aos limites dos espaços e tempos escolares, incapazes, ainda, de possibilitar a plena visão do exterior. O olhar transcultural transcende as fronteiras escolares, alcança a informalidade, considera as dimensões de identidade cultural, das relações hierarquizadas dentre as populações.

Nos espaços informais de educação, como os museus, formam-se novos olhares, ora por estranhamento, ora por encantamento, pois o *chronos* e o *kairós* desses espaços funcionam em outra lógica. Aqui, se atravessa um *intuiceto*, a mistura de intuição e conceito (GAUTHIER, 2015) para abordar a noção de tempo. Na mitologia grega, Chronos é retratado como o senhor do tempo e das horas marcadas pelo funcional relógio. Já Kairós é um jovem que demonstrava ignorar o tempo cronológico e calendarizado.

Logo, Chronos representa o normativo, o controlável, e, Kairós, a surpresa, o acaso. Assim, no intuito proposto, pensemos a escola como Chronos e o museu como Kairós. A escola apresenta o calendário no início do ano para alunos, famílias e professores; o tempo é controlado rigidamente com horas determinadas para disciplinas e reuniões, ao passo que o museu possibilita uma imersão mais frutiva em um acervo disperso que solicita presença, vivência, desprendimento e escolhas – é o público que escolhe quanto tempo ficar em casa obra.

É principalmente nesse estranhamento de quem visita um museu pela primeira vez que se hospeda a importância para a formação de novos olhares, tal qual a criança ao ter contato com a explosão de formas, sons, cores, expressões e representações, aromas e percepções que permeiam o exterior em que se fez inserir ao nascer.

Problema identificados pelo Grupo 2

Como se encontram as suas lutas íntimas como arte educador e a subjetividade dos alunos no Museu de Arte Contemporânea?

Os desafios são amplos, tais como o transporte até os museus e espaços culturais. Diante disso, obras e artistas foram levados até o ambiente escolar, com o propósito de aproximar a periferia da escola ao ambiente artístico e à apreciação da arte. A vida do arte educador caminha com a missão de mediar os alunos ao universo das artes e do educativo em museus, buscando a valorização do que é identidade nacional e identidade regional, buscando a consciência da descolonização. Por meio da visita aos espaços culturais (aos museus, principalmente), o contemporâneo agregará ao conteúdo ministrado e produzido no ambiente escolar.

Quando o MARCO inova e apresenta outras abordagens, dentro da perspectiva de uma pedagogia decolonial (WALSH, 2013, 2016), ocorre um enfrentamento do que a Europa produziu como modelo universal na produção de conhecimento. Ainda que o colonialismo tradicional tenha chegado ao fim, é preciso mencionar que “as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Nesse contexto, portanto, a ação pedagógica do arte educador é uma política cultural, um fazer pedagógico propositivo e capacitado, com intencionalidade de equidade, de uma produção de conhecimento que possa atender às demandas dos marcadores de gênero, relações étnico-raciais, classe, geração e, principalmente, que potencialize a produção da América Latina, Ásia e África. Das lutas íntimas dos arte educadores, para além das questões

de logística e acesso dos estudantes aos museus, mormente os advindos de classes populares e minorias, relaciona-se a busca por alternativas para inserir a diversidade cultural e a equidade social no dia a dia da escola, colaborando, assim, com a construção de um devir que expanda o olhar na direção da elaboração e implementação de políticas que reflitam e viabilizem a implementação de acesso, permanência e êxito das populações afro-brasileiras, indígenas e refugiadas no sistema educacional.

Martins (2018, p. 281) afirma que “somos mediadores antropófagos que conectam culturas, que vivem e somam experiências, que comem, digerem e produzem rizomas”. O contexto da Arte Educação é um espaço político de agentes formativos culturais e de trocas significativas, escola e museus precisam estar correlacionados, pois possibilitam a *poiesis* (do grego, processo que significa ato de criação). Destarte, o arte educador cria propostas a partir dos espaços de imersão, apreciação e educação estética contidos no acervo.

Frisamos nessa questão aspectos das subjetividades de alunos e docentes, pois ao adentrar o Museu de Arte Contemporânea, ambos são confrontados intersubjetivamente com a arte de nosso tempo. Para Cauquelin, ao caminharmos no terreno da arte contemporânea,

Precisamos, portanto, atravessar essa cortina de fumaça e tentar perceber a realidade da arte atual que está encoberta. Não somente montar o panorama de um estado de coisas – qual é a questão da arte no momento atual – mas também explicar o que funciona como obstáculo a seu reconhecimento. Em outras palavras, ver de que forma a arte nos impede de captar a arte de nosso tempo. Ora, para nós, o passado, no que diz respeito à arte, foi ontem, é a arte que dizemos ‘moderna’ e sobre a qual achamos que fazemos justas apreciações, que reconhecemos como arte verdadeira – bastante orgulhosos, por sinal, de possuir suficiente cultura para tal. Sem dúvida, é essa arte moderna que nos impede de ver a arte contemporânea tal como é (CAUQUELIN, 2005, p. 18).

Assim, ambos (alunos e professores/mediadores) vivem o processo desconstrutivo. Quando pensamos ter apr(e)endido o código, a arte contemporânea insurge novas formas.

Análise do problema identificado pelo Grupo 2

Como já dito, uma dificuldade é o transporte para levar os alunos até os museus. Quando isso é alcançado, é como se o professor tivesse um sentimento de realização. A degustação da obra é contemplativa e significativa. Poderia ocorrer com mais frequência. Uma possibilidade é o museu ir à escola. Quando se discute a teoria na sala de aula (apresentam-se os artistas e as obras que estão no museu) e a obra é vista pessoalmente, cria-se uma nova dimensão do ensino da Arte – a união entre escola e museu é um casamento

gratificante. Por mais que a mobilização para trazer os alunos seja de logística complexa, descobre-se que o resultado é prazeroso e encontram-se parceiros na escola. O ir até o museu é enxergar o lugar onde estamos. A moldura que envolve a cidade é contemporânea e o museu está na paisagem da cidade.

Ao enxergarmos o lugar no qual estamos inseridos, estamos adentrando nas chamadas geografias urbanas e citadinas, que possuem evocações pedagógicas. Quando estudantes alargam as paredes da sala de aula e se encontram com a cidade, entendemos que esse espaço é ressignificado por suas narrativas.

Do ponto de vista epistemológico a relação de jovens com a cidade e seus praticantes favorece a compreensão sobre diferentes maneiras de o conhecimento ser produzido, nesse caso segundo concepções forjadas no sul para além do concebido pela produção eurocêntrica que tem permeado o nosso conhecimento acadêmico e escolar, além de permitir a discentes confrontarem distintas versões e perceberem a falsidade de algumas proposições supostamente universais, porém muito longe do que é sentido, percebido e vivido pelos/as jovens estudantes. Memórias de benzedeiros e bruxas ancestrais de discentes e registros de lendas de ilhéus são exemplos sobre alguns dos conhecimentos levantados que traduzem formas de conhecimentos tradicionais do local, reveladores de modos de vida, economias, sistemas de crenças e organizações sociais que “circulam” por fora das mídias cotidianas (CHAIGAR, 2016, p. 33).

Assim, o ato de ir até o museu é simbólico e também permite o vivenciar das cidades, permitindo sentir e perceber os cheiros, texturas e visualidades do lugar que habitamos. Não é incomum encontrarmos nos relatos de professores a surpresa ao levar um grupo de estudantes a determinados espaços, pois muitos parecem não conhecer a cidade e suas principais histórias.

Problema identificados pelo Grupo 3

Como se articulam o finito e o infinito na luz-paz-amor da arte-intimidade e a desconstrução da colonialidade na sua atuação como arte educador?

Trabalhar com a estética indígena permite, por meio de uma cosmovisão não eurocêntrica, perceber a sua relação com o mundo, de ser e estar no mundo. Também, outros fazeres especiais, como crochê, macramê, tricô, que estão ligados com o nosso íntimo, com nosso eu, num momento muito particular de produção.

A cosmovisão, nesse sentido, encontra na educação uma perspectiva de estímulo ao conhecimento dos diferentes povos, buscando compreender os saberes ancestrais para desenvolver um novo paradigma de educação escolar, o qual potencializa uma educação para

a vida. Tudo que faz parte da vida de um povo deve ser considerado na compreensão da cosmovisão. Os diferentes sentidos, interpretações dos signos e símbolos existentes por meio dos mitos, das crenças, dos ritos, das relações que compreendem a vida na família, na comunidade e o pensamento que gera tais atitudes, fazem compreender as diferentes cosmovisões (KONELL, 2013, p. 104).

Portanto, trazer à luz a estética indígena nos convoca a pensar a intimidade e o que foi escondido durante muito tempo, ver e perceber aquilo que foi colocado à margem como saber. Pesquisar os registros ancestrais e não construir hierarquias na Arte Educação faz parte do processo epistêmico decolonial. O confeto *luz-paz-amor* da intimidade é profético para a renovação e acolhimento de uma educação pautada nas manifestações culturais, históricas, na tradição, espiritualidade e ancestralidade, no pleno exercício do respeito à diferença e na abertura de participação a diferentes segmentos sociais, grupos étnicos e culturais. As artesanias, por vezes, consistem na materialização de histórias, mitos e ritos cujos registros residem na oralidade contada ou cantada, que perpetua a espiritualidade dos ancestrais honrados no fazer perpassado de geração a geração. A fim de exemplificação, podemos citar Benites (2014), ao afirmar que canto e dança são usados pelos Kaiowá e Guarani para se comunicarem, a fim de haver uma interconexão com o meio à sua volta. “É a forma com que estabelecem vínculo com a espiritualidade da natureza que está ao seu redor e, nesta comunicação, cultivam o respeito, a crença e a necessidade de manter-se conectado ao mundo sobrenatural” (BENITES, 2014, p. 39).

Recorremos ao autor uma vez mais para afirmar que

As regras do convívio social, as disciplinas corporais e a relação com o meio ambiente se constroem a partir desta relação de respeito mútuo, na busca constante do equilíbrio do sujeito kaiowá e guarani com o ambiente. Neste sentido, a produção do sujeito indígena é fruto desta relação. As regras de alimentação, a passagem dos meninos para a fase adulta, a primeira menstruação das moças, as cerimônias religiosas, o processo produtivo, a organização social, estão bastante ligadas ao lugar onde vivem, resultando em uma relação equilibrada com a natureza (BENITES, 2014, p. 39).

Guimarães (2009, p. 241) debate acerca das artesanias, embora falar de artesanato numa faculdade de Artes Visuais possa parecer provocação: “[...] embora os ventos dos estudos culturais e da cultura visual comecem a soprar nos currículos, artesanato e arte popular ainda são vistos, no ensino de artes, no Brasil, dentro do baixo código cultural”. É esse processo de decolonização dos laços que amarram certas artes na alta cultura e outras na

baixa cultura que precisam ser desfeitos. Nesse sentido, compreender o macramê, o crochê e outras artesanias evoca o íntimo e narra trajetórias. Um objeto narra uma história se problematizado, se houver mediação cultural como via que possibilita o acesso e a troca.

Na pesquisa de Guimarães, são narrados aspectos sociais e culturais a partir da história dos objetos – considerados vetores informativos – e imbricados na memória de uma Goiânia rural. As miniaturas de galinhas, por exemplo, nos contam que esta representava o espaço doméstico feminino relegado às mulheres e sua função simbólica é atribuída à multiplicação. “[...] é comum a representação desses animais como cofre ou compoteira para guardar dinheiro. Assim, temos uma relação do objeto com a função de guardar, acumular, multiplicar” (GUIMARÃES, 2009, p. 251). Logo, são objetos educativos e carregados da historicidade de um povo.

Portanto, destaco que valorizar os saberes das culturas de resistência não trata de se fechar em culturas separadas, tampouco em estabelecer oposição frontal entre brancos e negros, índios e não índios, fêmea e macho, infantil e adulto... Mas, sim, em valorizar o minúsculo, o esquecido, o silenciado, o suspeito, o invisível, longe dos habituais critérios intelectuais da racionalidade. Trata-se de desorientar o intelecto, de caotizar a percepção e categorização do mundo, e de descobrir outros significados humanos para os dados de pesquisa produzidos – tarefa descolonizadora e produtora de potência! É a prática pluricultural na pesquisa, experimentação da vida, que não relação com o tempo histórico, e sim com a produção de potências (ADAD, 2014, p. 47).

Em consonância com Adad, enfatizamos a preocupação da não-hierarquização e não-transposição das culturas, mas as possibilidades de diálogos educativos nos processos formativos, o que inclui os de pesquisa, fortalecendo as distintas formas de ser e fazer na Arte e na Educação.

Análise do problema Identificado pelo Grupo 3

Buscar relações com as questões indígenas é fazer uma conexão entre o regional e mundial. O que é meu?

Minha identidade e outros saberes não fazem parte do nosso currículo, que é hegemonicamente eurocêntrico, sobretudo no ambiente museal. Podemos estabelecer relações com produções que transcendem o currículo, para que o arte educador perceba a expressão do aluno, tendo a intimidade do ser sendo evidenciado pela arte.

Barbosa explica:

A educação formal do Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norteamericano. A cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e de esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria (BARBOSA, 1998, p. 13).

A análise explicitada ainda se faz presente em muitos contextos educativos, como falar dos povos originários apenas na data alusiva. Nesse sentido, o grupo-pesquisador se mostrou atento a esta seara desigual. Quais outros saberes não fazem parte do currículo eurocentral? Adentrar os contextos indígenas é ter de lidar com mitos, lendas e outros saberes construídos na história oral. Ao ter essa questão como Sul (e digo Sul para fazer relação com a obra do artista uruguaio Torres Garcia, já citada anteriormente, que nos interessa porque o Norte seria o “correto” como “delineador de horizontes” – o Norte que nos guia ou o Sul também pode guiar nosso olhar?), a cultura indígena se encontra posicionada como possibilidade que alarga horizontes. É preciso compreender também a aproximação dos termos arte e espiritualidade e sua relevância na perspectiva decolonial.

A cosmovisão exige que consigamos compreender também a ligação entre inteligência espiritual (CELENE, 2017) e arte e espiritualidade. Celene alude:

A inteligência espiritual, então, é a responsável por situar nossas experiências e atos num contexto mais amplo, com mais sentido e valor, tornando-os mais efetivos. As pessoas que cultivam são mais indagadoras das questões da vida e da existência, perguntando-se sobre o porquê e para que das coisas, têm maior flexibilidade diante da diversidade e enfrentam com coragem as adversidades da vida (CELENE, 2016).

Nesse contexto, a inteligência espiritual sugere uma capacidade com misto de qualidade desejável também de ser olhada sob o prisma da educação e da arte. Nosso grupo, constituído por arte educadores e gestores culturais, parece ser dotado de inteligência espiritual, pois situam suas experiências em contexto mais amplo, possuem alteridade ao se preocuparem com a expressão do aluno e desejam saber o porquê das coisas, refazendo as grandes questões. Assim, nossa maior adversidade, oxalá consigamos solucionar, parece ser a incursão efetiva de infusão de perspectivas decoloniais no ensino de Arte.

O artista Paul Klee nos deixou um legado reflexivo a respeito das ligações entre arte e espiritualidade, e sua arte está para além dos rótulos vanguardistas. Ele procurava a essência das coisas, a gênese. Lagoa descreve:

Klee afirma a abstração como uma sensação, assim como aquela existente em uma peça musical ou em um poema, independentemente de estrutura teórica. Certamente suas experiências multifacetadas, abrangendo vários gêneros artísticos, levaram-no a considerar as formas constitutivas da imagem pertencentes a uma dimensão não temática, abstrata, que, ao prescindir do objeto, tendem a apresentar na tela seu conteúdo espiritual, captando o avesso do visível (LAGOA, 2006, p. 128).

Essa contribuição nos convida a refletir sobre o erro óptico – arte estaria também relacionada a um fenômeno espiritual e transcendente. Quando Klee rejeita o óptico e a visibilidade una, nos faz pensar nas janelas da alma²⁵ e do sensorial na relação com a arte. Com efeito, outro artista envolvido com arte e espiritualidade foi Kandinsky. Sua colocação é de suma importância nessa pesquisa sociopoética.

Cada época de uma civilização cria uma arte que lhe é própria e que jamais se verá renascer. Tentar revivificar os princípios artísticos de séculos passados só pode levar à produção de obras natimortas. Assim como é impossível fazer reviver em nós o espírito e as maneiras de sentir dos antigos gregos, também os esforços tentados para aplicar seus princípios (...) só levarão à criação de formas semelhantes às formas gregas. A obra assim produzida será sem alma para sempre (KANDINSKY, 1996, p. 27).

Kandinsky nos diz que a obra possui alma; podemos pensar nela como entidade capaz de oferecer uma imersão para além dos limites físicos. Assim, adentramos no psicofísico, algo valioso em nosso grupo sociopoético. Gauthier (2015, p. 85) diz que o pesquisador integral “sabe unificar ciência e arte, despertar as múltiplas e escondidas potências cognitivas do corpo e, assim, reconciliar saber e sabedoria, ciência e espiritualidade”.

Tamanho desafio perpassa a seara conflituosa do currículo escolar atravessada pelas determinações da história, na movimentação de concepções, dentro outros fatores que contribuam para que se instituam novas maneiras de organização das relações humano- sociais, seja nas diferenças ou nas semelhanças.

Confetos

Como dito anteriormente, confetos fazem referência aos conteúdos produzidos pelo grupo-pesquisador, que se constroem em um plano em que conceitos e afetos se misturam, criando linhas de desterritorialização.

²⁵ *Janela da alma* também é o nome de um documentário dirigido por Walter Carvalho e João Jardim (2004) que reflete acerca da cegueira a partir de entrevistas com 19 pessoas com diferentes graus de visibilidade.

Confeto identificado pelo Grupo 1

Paz-amor-resistência-discernimento

A carta representando espadas tinha um contexto de luta – pessoal, profissional, humana. Sendo assim, paz, amor, resistência e discernimento são virtudes que deveriam ser essenciais, mas que nem todo ser humano tem. A figura de Ogum pode representar essa força, esse ideal de luta e virtude para a comunidade. E pode imperar a busca por paz amor- resistência-discernimento.

Gauthier (1999) menciona o ato de pesquisar como a criação de devires: “exprimir o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades que não podem ser presas nas grandes máquinas estatais, geralmente binárias (tais como homem-mulher, branco-negro, adulto-criança)” (GAUTHIER, 1999, p. 1). As espadas são a luta pela ruptura do binarismo, na busca pelo rizoma expresso no confeto paz-amor-resistência-discernimento. Espadas que simbolizam a arma de Ogum, o ferreiro, senhor da forja e por isso no domínio da tecnologia, guerreiro armado, capaz de fabricar e criar sua própria proteção, sua armadura, seu escudo, defesa de si e daqueles ou do que toma por protegidos. Guerreiro de músculos fortes, dos quais escorre o suor do manejo da forja, no controle do fogo, que protege seu território e o transforma em refúgio para seu povo, assim como a cidade de Beser, no território do Jordão, era abrigo para os fugitivos.

Ogum simboliza o devir do confeto, trazido à superfície de análise, resistência e luta “andam de mãos dadas” em busca da paz desejada e motivada pelo amor a uma causa, a uma ideia, a um sonho, sendo que apenas o discernimento pode aproximar ou afastar sua concretude. O bem-estar da comunidade é o desejo de Ogum.

A figura de Ogum – orixá guerreiro – simboliza a conquista da vitória, o que pressupõe luta e captura. O que remonta as palavras de Gauthier:

Na área da educação, sem a captura recíproca dos procedimentos acadêmicos de pesquisa e de práticas e conhecimentos de pais, alunos, comunidades, nenhum conhecimento novo pode acontecer. A captura não é pacífica. Não é uma síntese. É a criação, difícil, de "outra coisa", onde estão conectados corpos, idéias, energias habitualmente soltas. É a criação de novas intensidades, que geram novos conceitos. Esse processo é chamado de "desterritorialização". No exemplo tomado são desterritorializados tanto a pesquisa acadêmica (o "saber" em educação) como os pais, os alunos e as comunidades. Isto é o que Deleuze e Guattari chamam *fazer rizoma* (GAUTHIER, 1999, p. 2).

Creemos que essa carta de espadas, a associação ao Orixá Ogum, às virtudes e características que ele traz consigo, remetem ao ser humano e profissional que vem sendo sujeito destas reflexões – o arte educador, que, no momento contemporâneo e no atual cenário político-educacional, precisa imbuir-se deste e de outros confetos para ser a força de resistência na evanescente durabilidade dos devires.

Análise do confeto identificado pelo Grupo 1

A Sociopoética, parafraseando Gauthier, pode ser assemelhada a um evento que *está indo para fora; do que está surgindo, como o vento*, o que o autor expressa do seguinte modo:

O *evento* é o incorporal que intensifica e contra-efetua o *acontecimento*. Podemos exprimi-lo assim: "o comer". O evento é o infinitivo. Existe, aqui e agora, "o comer". Você veio até esta comida, pouco importa se foi de ônibus, a pé, voando, você veio: "o vir". Destaca-se uma linha abstrata, "o vir", "o comer", "o falar", "o nadar", "o cair", "o estar". Nunca o Ser, nunca o Eu. Nem maiúsculos, nem substâncias, nem sujeitos. Processos, estados, devires. O evento liga diretamente o atual com o virtual. Você passou por um "vir"? Você está atravessado por um "comer". Aí existe um "falar" virtual, ou um "cair" da sua cadeira, ou um "sambar". O evento abre para uma multiplicidade de devires outros. É só falar (GAUTHIER, 1999, p. 4).

Trata-se de um evento que surge da necessidade da superação de obstáculos limitantes nas pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais, com destaque nas áreas de antropologia, saúde e educação, e que considera a existência de saberes inacessíveis às metodologias de pesquisa tradicionais, que transcende a linguagem racional, que olha para o corpo, voz, expressões, gestos, enfim, camadas cognitivas importantes e por vezes inacessíveis aos instrumentos respaldados pela Academia, como as entrevistas, observações, gráficos e porcentagens.

Ao se considerar a Arte como possibilidade na pesquisa, possibilita-se a expressão de conteúdos não conscientes, como coloca o autor, bem como a elaboração coletiva pelo grupo em movimentos entre o afetivo e o racional, sem hierarquizações ou prevalência de papéis.

Na conquista da paz-amor-resistência-discernimento, o simbólico desempenha lugar especial – a própria fecundação da pesquisa acadêmica, trazendo criatividade, mobilizando diferentes recursos na produção de dados. Consideram-se as sensações, a sensibilidade, a gestualidade, a dança, o imaginário, técnicas artísticas de produção de dados. Elementos do plano simbólico que tocam no sensível, que respeitam o grupo-pesquisador e no qual este age

de modo responsável, social, ético, assumindo também sua responsabilidade cognitiva e espiritual.

A Sociopoética é esse evento que toca, que é permeado pelo simbólico e que se vale do jogo de análises coletivas e cooperativas, dos quais irão emergir os intuitos e confetos.

Em uma estrutura etérea no simbolismo que a perpassa sutilmente como o ciclo tranquilo e suave de uma brisa de verão e que pode crescer para um potente ciclone que abala estruturas.

Mover as estruturas da racionalidade é imprescindível para encontrar, como diz Ana Mae Barbosa, o Sul esperado, quicá a paz-amor-resistência-discernimento. Por falar em ventos e eventos que perpassam a espiritualidade, esta é considerada parceira indelével da própria arte, respeitada em todas suas nuances e nunca julgada, mas apenas lida na delicadeza ou nudez de sua escrita. Cada cultura traz seus arquétipos representados e narrados na sua arte e, por que não, também nas artesanias. Gauthier, recorre aos filósofos franceses Deleuze e Guattari para tentar compreender essa relação.

Relendo Deleuze e Guattari pareceu-me relevante a captura dessa intensidade pelo candomblé. Na terra baiana que escolhi como território, na *nação* Angola que foi escolhida através de mim, os orixás do candomblé são miticamente mais relevantes para pensar que os deuses da antiguidade grega. [...] Gilles Deleuze, provavelmente, era filho de Ogum, orixá guerreiro, patrono do ferro e da tecnologia. [...] Oxóssi, irmão dos dois precedentes (ou filho de Ogum em algumas versões), orixá caçador, habitante das matas, patrono da *nação* nagô-kêtu, rege igualmente a intensidade-Deleuze. Exu, Ogum e Oxóssi *estão mais do lado do acontecimento*. Pelo menos a guerra e a caça exigem decisões rápidas, preparações atentas, conhecimentos finos de como as coisas são tecidas entre elas, intuições das necessidades vivenciadas pelo inimigo ou pela presa. Félix Guattari parece ser filho de Oiá, orixá ligada aos raios e tempestades, à água e à floresta. Mais praticante de guerrilhas que de guerras, por ser apaixonada, caracterizada por deslocamentos bruscos. Oiá está do lado do evento, pelo afeto que puxa um fio e corre, e queima: ela é a superfície do vento no evento. Félix de Oiá, dos devires imprevisíveis, das virtualidades assumidas desde que anunciadas, da velocidade quase absoluta no pensamento (GAUTHIER, 1999, p. 17-18).

Não seria possível deixar de contar com o apoio do criador da Sociopoética quando se vale da riqueza e potencialidade do simbólico para criar intensidades e auxiliar na compreensão de seus pensamentos e reflexões. Em síntese, pretendemos considerar a pluralidade de todas as relações e reações existentes com o saber, que se pode adentrar ao conhecimento por muitas portas, sejam elas mais populares, empíricas, teóricas, dotadas de formalidade ou não. Fazer ciência é prosseguir, ir. O caminho escolhido será a própria

metodologia elegida para pesquisar. Considerar as energias, as questões relacionadas à espiritualidade, pode representar um caminho que se deseje conhecer, compreender ou mesmo resgatar a “consciência da humanidade dos seus mitos”. (GAUTHIER, 1999, p. 8). Portanto, o plano simbólico pode nos ajudar na busca pela paz-amor-resistência-discernimento.

Confeto identificado pelo Grupo 2

Abundância-vida-caminho do infinito-finito.

A vida é finita, mas a arte é abundante e nela encontramos o caminho do infinito. Ainda que efêmera, a arte se memoriza nas mentes e resulta em consciências e vivências tornadas eternas. Como na obra *Caminhando*, de Lygia Clark (1964), em que se propõe que uma Fita de Moebius seja cortada numa tira finíssima, indicando uma ação eterna dentro de um espaço delimitado, potencializando o conceito de infinito-finito, a experiência estética e a mediação realizada pela Arte Educação propõem leituras que se desdobram em múltiplas camadas.

Análise do confeto identificado pelo Grupo 2

Os itens que se relacionam com o conceito de arte que os membros do grupo-pesquisador cita possuem ligações com as práticas artísticas. A arte é universal. Os caminhos teóricos que possuem registros servem para abrir caminhos, para conhecer outros artistas e evidenciam os afetos para a percepção do que é arte e do que é arte-mercadoria.

Por outro lado, em diálogo direto com o trabalho educativo, o arte educador deve compreender que as leituras e interpretações produzidas pelos estudantes em visitas a museus e mesmo em ambiente escolar podem compor um corpus coletivo que se alimenta mutuamente, amplificando seus sentidos e dialogando diretamente com a realidade do alunado, num movimento progressivo de tomada de consciência decolonial. Novamente citando a obra de Lygia Clark, o infinito pode ser construído a partir de um elemento delimitado, expandindo suas margens, como um rio que ignora suas margens.

Confeto identificado pelo Grupo 3

Força-inocência-continuidade.

A inocência – numa visão eurocêntrica – inferioriza, subalterniza os fazeres especiais. Por outro lado, está relacionada à origem, às raízes. É a força que permite a resistência e a continuidade da renovação e ressignifica os fazeres especiais.

Por outro lado, a mesma inocência é força, é potência de vida, de realizações, da caminhada que, embora não possua destino, permite a experienciação plena do percurso num devir.

Análise do confeto identificado pelo Grupo 3

A ressignificação das práticas possibilita novas formas de fazer. Tudo que é diferente é inocente, não serve, é frágil. As primeiras inovações e as primeiras discussões dos visitantes são experiências incríveis – o olhar singular das primeiras visitas.

Criam-se mecanismos, museus virtuais e salas expositivas com obras de artistas parceiros, mas, mesmo assim, seria necessário ter ônibus para levar os alunos para as visitas. “Quando uma obra se torna arte?” é a pergunta mais recorrente dentro das visitas. Vem daí o encontro. A criança precisa e pode ter uma visão perceptiva por meio da Arte Educação nas visitas mediadas aos museus. A importância do arte educador na sala de aula é primordial para que se possa ampliar a visão sobre arte.

Ao adentrar nos espaços de um museu, a criança, o estudante, o visitante têm diante de si inúmeras obras que trazem em si muito da identidade dos artistas que as criaram. De acordo com Castells:

Do ponto de vista da antropologia, todas as identidades são construídas, daí o verdadeiro problema de saber como, a partir de que e porque. A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seus sentidos em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo (CASTELLS, 1999, p. 16).

Ao nos referirmos a essa concepção trazida pelo autor sobre a construção das identidades, destacamos os materiais formadores, constitutivos dessas identidades, que consideram a materialidade e a abstração, o tangível e o impalpável no espaço-tempo em que se originou. E por conter em si esse misto de expressões e representações, acreditamos que a mediação nos museus deve ser presente, companheira de descobertas, em uma ação que permita ao visitante o prazer da própria interpretação. É como quando alguém nos prepara

uma refeição – isso é muito gratificante e prazeroso, mas o prazer maior está em degustar essa refeição em sua integralidade, não queremos que ninguém mastigue por nós, à semelhança de um pássaro alimentando seus filhotes. Queremos o prazer da mordida, da mastigação, de trazer aquele alimento para nosso ser, para ser parte efetiva de nós, correndo como energia no sangue, na totalidade do ser.

Assim é a importância da atuação do arte educador na sala de aula, preparando seus alunos para o *dever*. É essencial a mediação no espaço do museu, possibilitando a fruição, o prazer de descobrir-se no descobrir da arte, na infinitude de leituras e interpretações, de despertares e adormeceres, de sonhos e devaneios que fazem o conteúdo simbólico cujo significado é múltiplo e único simultaneamente para cada olhar que pousa em cada obra. Porque cada olhar é único. Porque cabe a cada olhar a força-inocência-continuidade.

5. Considerações finais

Na carreira docente, como professores e pesquisadores do Ensino de Arte, em específico Artes Visuais, é preciso estar sempre atento para não privilegiar os contextos

eurocêntricos e para não forjar um ideário sobre outras culturas como desiguais ou inferiores. O ponto de crítica nunca deve ser o juízo de valor. Ao contrário, é necessário realizar análises ponderadas e fundamentadas.

Por isso é importante pensar em estratégias decoloniais para a Arte Educação. É preciso investigar a realidade sociocultural dos estudantes para que eles tenham contato não só com a produção canônica, mas também, e principalmente, com obras que dialoguem diretamente com suas realidades, que sejam realmente significativas na construção daquilo que Freire chama de “ler a realidade”. Caso contrário, a experiência ou será estéril, ou persistirá na reprodução colonizante de uma ética e de uma estética que não liberta, antes, oprime.

Faça as seguintes indagações: O que faz uma pessoa entrar em uma instituição cultural, seja ela um museu ou não, e sentir todos os seus poros coçarem, seus cabelos arrepiarem e sua estabilidade epistêmica desestabilizar? Ao deslocarmos esse diálogo para um contexto museológico, podemos dizer que um único discurso sociocultural é uma experiência unilateral frente a outras experiências culturais? As divergências entre discursos e experiências distintas podem ser consideradas conflitivas pela instituição diante do público.

Essa expectativa institucional concebe o público mais como objeto do que sujeito de transformações. Se muitos educadores têm a pretensão de encurtar as distâncias entre os discursos e as distintas compreensões sobre a arte, eles somente reproduzem os valores hegemônicos com a intenção de fazer a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, parece que um museu possui maior legitimidade social para julgar valores estéticos do que as pessoas que o frequentam, reproduzindo as relações hierárquicas de produção de saberes, marca de todo processo de colonização.

Uma fundamentação baseada em uma tradição iluminista ou positivista atribui ao museu uma missão colonizadora ou civilizadora, ou seja, detentora do conhecimento, subjuguando públicos e educadores que produzem cultura para além do que está exposto e legitimado pelas instituições. Nesse contexto, que disponibilidade teriam as instituições para favorecer mediações que buscam desconstruir as próprias instituições ou alterar as regras que as sustentam? Em diálogo com as abordagens decoloniais, que são todas aquelas que pretendem fraturar a colonialidade impregnada nos nossos imaginários, nossos corpos, nossas relações, sendo elas as propostas pelas sujeitas e sujeitos do sul global, ou seja, a partir de aproximações decolonizadoras, anticoloniais, antirracistas, feministas, latino-americanas, terceiro-mundistas, autônomas, críticas e libertadoras, como essas abordagens poderiam desestabilizar essas relações de poder que estruturam as instituições?

Importante lembrar aqui que o MARCO está localizado num local nomeado como Parque das Nações Indígenas, mas que, apesar disso, o acervo do museu pouco reflete as etnias existentes no Mato Grosso do Sul, no Brasil ou na América Latina. Do pouco que há, destacam-se imagens pictóricas e iconografias indígenas utilizadas por artistas não-indígenas. Logo, fica clara a contradição entre a proposta expressa pelo nome do parque e a linha discursiva do acervo do museu nele hospedado.

Como contraponto, podemos citar ações pontuais, como a ação ocorrida durante a Semana Estadual dos Povos Indígenas em 2016, em que foram inauguradas, ao lado do museu, as estátuas dos bustos de Marta Guarani e Marçal de Souza, lideranças indígenas do estado, em que ocorreu uma reza dentro do museu, seguida por um cortejo com rezas religiosas até o ponto onde estão as obras. Na ocasião, o Teatro Imaginário Macarangalha apresentou a peça *Tekoha – ritual de vida e morte do Deus Pequeno*, um dos ganhadores do Prêmio Petrobrás de Teatro em 2017, e que trata do genocídio do povo Guarani Kaiowá e da vida de Marçal de Souza – espetáculo que circula nacionalmente e que, a cada comunidade que passa, desperta a consciência do público sobre o tema.

Se em uma instituição cultural o público – e, por vezes, os educadores – são os sujeitos subalternizados diante de uma estrutura hierárquica, pois muitas vezes são considerados como desprovidos de arte e cultura, como praticar outras abordagens pedagógicas que contribuam para a horizontalização das relações em uma perspectiva decolonial?

Para que haja uma mudança efetiva no contexto da Arte Educação em direção a uma educação decolonial e balizada pela Sociopoética, há também a necessidade de ir em busca de outras epistemologias, o que requer uma postura permanente de pesquisa e criação por parte dos sujeitos, orientada pelos modos próprios de pensar/sentir/fazer que caracterizam os diferentes grupos sociais e suas culturas, e os diálogos entre eles.

Os interesses das instituições vão de encontro aos interesses dos educadores e do público? As políticas culturais institucionais são decididas coletivamente? Na sua delimitação cognitiva, muitas instituições perdem a chance de produzir aprendizagem?

Seguimos ainda com muitos questionamentos, mas a pesquisa realizada a partir da construção do grupo-pesquisador apontou caminhos e permitiu compreender, a partir das discussões, dos materiais produzidos (cartas, diários de itinerância e avatares) e das contra-análises realizadas, que o arte educador encontra-se em uma encruzilhada, na qual vislumbra caminhos para a (re)construção dos próprios conhecimentos e afetos na prática pedagógica cotidiana, ao mesmo tempo em que lida com uma estrutura arcaizante e colonial de educação

que engessa os processos vivenciados pelos estudantes, uma vez que a escola ainda não passou pela reformulação de seus próprios sentidos.

Logo, percebe-se, a partir dos confetos gerados nas práticas desenvolvidas durante as oficinas (*paz-amor-resistência-discernimento; abundância-vida-caminho do infinito-finito; força-inocência-continuidade*), uma tensão que representa a corda das intenções esticada ao máximo, próxima do rompimento. Essa cisão, embora positiva e necessária, obriga a todos a desconstruir formas e funções arraigadas na educação, o que levará, obrigatoriamente, a uma nova configuração do fazer pedagógico em busca da libertação dos corpos e das mentes.

Percebe-se, a partir das cartas de tarô elaboradas durante a oficina realizada pelo prof. Dr. Jaques Gauthier, que há uma potência nos arte educadores voltada para a desconstrução e para uma nova construção de suas identidades enquanto público e enquanto educadores, o que se espelha na construção de novas práticas pedagógicas e novos sentidos a serem produzidos pela mediação entre o público e as obras. Nesse sentido, afloraram conteúdos que transcendem o cognitivo, o racional, e que busca um caminho ao infinito por meio da força, da inocência, da morte e do renascimento. Aqui se faz necessário compreender como o tarô, enquanto oráculo, enquanto elemento da cartomancia, aponta para o passado, o presente e o futuro, num processo que traz à tona conteúdos não conscientes e outros de caráter plenamente espiritual dos participantes, indicando um caminho de decolonização dos discursos, dos afetos e das experiências, embora ainda embrionário.

Afirma-se aqui que o processo é embrionário pois, ainda que haja elementos perceptíveis de desconstrução, os resultados apontam para um percurso de reconstrução ainda não estruturado. Como recém-nascidos, os arte educadores ainda engatinham na formação de um novo olhar, que “transvê” (para usar um termo do poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros) a realidade e seus conteúdos imanentes.

As análises e contra-análises realizadas possibilitaram afirmar que as atividades desenvolvidas pelos arte educadores no MARCO a partir da perspectiva da Sociopoética mostram como decolonizar o pensamento dentro da tríade arte/corpo/história da arte; como pensar a escrita científica em Arte a partir do outro, do processo de sua produção; como nós, enquanto artistas, estamos pensando o trabalho do outro a partir de um lugar de fala que não é o nosso, questionando opções estéticas; como, em sala de aula, trabalhar o olhar dos alunos para suas próprias produções e processos, de modo a gerar o entendimento da arte como possível lugar de fala; como provocar novos saberes através da arte, e como pensar a valorização das culturas de resistência dentro do ambiente escolar.

São várias as possibilidades que
encontramos neste plano e em outros planos espirituais

o que o **C**orre com cada um, outros podem saber e sentir...

precisamos nos permitir...

o que ocorre com o **O**utro também é nosso

parar para **P**ensar e refletir

O outro também é uma parte do que sou!

Entre perguntas e confetos

existem muito mais indagações e respostas do que imaginamos

Igual a um somente a de todos os outros

Mas no meio da turbulência... o **Z**umbido veio e escutamos... escutamos!

Sempre haverá uma possibilidade! **A**de! Diversas...

o **i**n^o **N**finito-finito

Decidi e veio então a luz-paz-amor da intimidade

O parir-renascer se deu...

6. Referências bibliográficas

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A Sociopoética e os cinco princípios: a Filosofia dos Corpos Misturados na Pesquisa em Educação. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydèe; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Orgs.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

_____; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Org.). **Entrelugares**: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018.

_____; PETIT, Sandra Haydée. Ideias sobre confetos e o diferencial da sociopoética. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Orgs.). **Entrelugares**: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018.

_____; VASCONCELOS, José Gerardo Vasconcelos. Entre o corpo do pesquisador e a invenção da ciência: um outro pensar sobre a pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; BRANDIM, Ana Cristina Meneses de Sousa; RANGEL, Maria do Socorro (Orgs.). **Entre Línguas**: movimento de misturas de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

ALENCAR, Alice Soriano. **O processo da criatividade**. São Paulo: MAKRON Books, 2000.

ALEXANDER, Jacqui. **Pedagogies of crossing**. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred. Durham, NC: Duke University Press, 2005.

_____. **A gerência da criatividade**: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações. São Paulo: MAKRON Books, 1996.

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Ana Mae (ORG.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

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

BARROS, Diana Luz. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas, 2002.

_____. **Teoria Semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de Desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Legislação sobre museus**. 2. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2013. (Série Legislação, 108). Disponível em: « <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14599> ». Acesso em: 11 de set. de 2017.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2010, vol. 26, n. 1, p.15-40. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

CASTELLS, Manuel. **Le pouvoir de l'identité**. Paris: Fayard, 1999.

CHAIGAR, Vânia. BORBA, Rita de Cássia. **Geografias, infâncias e pedagogia**. Percursos formativos na interação com a cidade de Rio Grande. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.25-44, jan./jun., 2016.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

COCOTLE, Brenda Caro. **Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

DUTRA, Soraia F.; NASCIMENTO, Silvana S. **A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto**. *Educação: Revista quadrimestral*. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s125-s134, dez. 2016.

FIORIN, José Luiz. **Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva**. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1-13. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. de Eric Nepomuceno, 2 ed., Porto Alegre: L&PM, 2012.

GAUTHIER, Jacques e SANTOS, Iraci dos. (1996) **A Socio-Poética**: fundamentos teóricos, técnicas diferenciadas de pesquisa, vivência. Rio de Janeiro: UERJ/DEPEXT/NAPE.

_____. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: AnnaNery/UFRJ, (1999a).

_____. **O que é Sociopoética**. São Paulo: Brasiliense. (1999b).

_____. **O que é pesquisar** – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/1999c.

_____. **A Sociopoética**: a construção da cidadania na prática da pesquisa. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/a_socio_poetica.asp?fidartido=189>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais Curitiba, PR: Editora CRV, 2012. 212p.

_____. Trilhando a vertente filosófica da montanha: Sociopoética – a criação coletiva de confetos. In: SANTOS, Iraci; GAUTHIER, Jacques; FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de; PETIT, Sandra Haydée (Orgs.). **Prática da Pesquisa nas ciências humanas e sociais** – abordagem sociopoética. 1 ed. São Paulo: Atheneu, 2005, p. 257-286.

_____. Personagens conceituais, sociopoética e a descolonização do saber. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Orgs.). **Entrelugares**: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018.

GREIMAS, Algirdas; COURTÉS, Joseph. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la theorie du langage*. Paris: Hachette, 1979. Tome I. **Sémantique structurale**. Paris, Larouse. 1966. Trad. Por Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. *Semaântica estrutural*. São Paulo. Cultrix/EDUSP.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, p. 32-35, 2007.

GUIMARÃES, Leda. Miniaturas artesanais ou rituais de memórias zipadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual**: narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

HONORATO, Cayo. A mediação cultural em meio a controvérsias. *Revista Palíndromo*, v. 11, n. 25, p. 93-106, set - dez 2019. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/13173/10443>. Acesso em: 13 set. 2019.

IABELBERG, Rosa. Arte, Infância, Formação Docente e Cultura na Escola. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org). **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2017.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KONELL, Vânia. **Cosmovisão e educação interétnica: educação escolar indígena xokleng/laklãnõ**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB: Blumenau, 2013.

LAGROU, Els, **Arte ou artefato?** Agência e significado nas artes indígenas, Revista Proa, n. 2, vol. 1, 2010.

LAGOA, Maria Beatriz da Rocha. **O avesso do visível** – poética de Paul Klee. Alea: estúdios neolatinos. vol.8 no.1, Rio de Janeiro Jan./June, 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

MARANDINO, Martha (Org). **Educação em museus: a mediação em foco** - São Paulo, SP:Geenf / FEUSP, 2008. Disponível em <<http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/MediacaoemFoco.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2018.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. (Orgs.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. Ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. A cultura visual e a transformação social da arte, da arte e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Orgs.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

_____. Deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual: implicações para a formação do professor. In: HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. – 2. ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

_____. Conceitos e terminologia – aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

_____. Arte, Educação e Cultura: tecendo a trama da sensibilidade. In: PILLOTTO, Sílvia; VOIGHT, Jane Mery Richter; CAMPOS, Rosânea. (Entre). **Laçando educação, arte e cultura nos fios da sensibilidade**. Joinville: Editora Univille, 2018

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo, 2006.

MARANDINO, M. (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciências, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 12.687, de 30 de dezembro de 2008. Regulamenta a Lei nº 3.522, de 30 de maio de 2008, que dispõe sobre a proteção do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, n. 7.371, 2008, p. 5-6. Disponível em:

<<http://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Normas-de-tombamento-1.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Nº 12.687, de 30 de dezembro de 2008 que cria o Sistema Estadual de Museus. Diário Oficial: Mato Grosso do Sul, n. 7.371, páginas 06 e 07; dez. 2008.

MATOS, Isla Andrade Pereira de. Educação museal: o caráter pedagógico do museu na Construção do conhecimento. In: **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2014.

MENUHIN, Yehud. DAVIS, Curtis. **A música do homem**. Methuen Publications, Agincourt. Canadá, 1979.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

_____. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NESSIMIAN, Maria Célene de Figueiredo. Valendo-nos da caixa de pandora: reflexões sobre as dimensões da inteligência espiritual, do cuidado e da arte na educação. In: SOUZA, Paulo César Antonini; GHIZZI, Eluiza Bortolotto; CAMARGO, Isaac Antonio. **O olhar em formação: processos de criação e princípios epistemológicos das Artes Visuais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MUÑIZ-REED, Ivan. **Pensamentos sobre práticas curatoriais no giro decolonial**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

RAMIRES, Lídio Cavanha. **Constituindo uma pesquisa autoetnográfica a partir da minha trajetória e concepção intercultural kaiowá**. Tellus. Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 55-79, jul/dez. 2016.

SANTOS, Alessandra Santos dos; MOLIN, Elisiane Dondé Dal. Elementos históricos pertencentes ao sistema turístico: avaliação estrutural dos museus localizados na Rota dos Tropeiros – Região dos Campos Gerais (Pr). In: **Turismo e sociedade**. [S.I.], jul. 2008.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. Plural, Revista de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **A escrita do passado em museus históricos**. Rio de Janeiro: Garamond. MinC/IPHAN/DEMU, 2008.

SANTOS, T. dos. A globalização reforça as particularidades. In: SANTOS, M.; SOUZA, M.; A. A. de.; SILVEIRA, M. L. (Orgs). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: SP: Papirus, 2008.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de *vida*: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, núm. 48, may – ago 2007. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.