

Arte, só na aula de arte?

Art, only in the art class?

MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS*



RESUMO – A pergunta que dá título ao artigo é o mote da conversa que o texto deseja compartilhar. O convite é para percorrer trajetórias em encontros com a arte, com a palavra “estética”, com a potencialidade da arte contemporânea, com o “olhar de missão francesa” que teima em considerar a arte como expressão da beleza. No percurso, a proposição da leitura de uma imagem incompleta, tenta provocar idas e voltas conceituais na percepção do próprio ato de leitura oferecida como curadoria educativa na processualidade da mediação cultural. Declanchar, tirar a tranca. Não será esta a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será este o sentido da educação estética? Os territórios de arte de arte & cultura, instigando o pensamento rizomático, não seriam nutrição estética para ir além das obras de arte conhecidas e das biografias dos artistas? Na ampliação de horizontes, cabe ao leitor a resposta: Afinal, arte, só na aula de arte?

Palavras-chave – arte; mediação cultural; territórios de arte & cultura; educação estética; vida

ABSTRACT – The question asked by the title of the article is the theme of the conversation which the text wishes to share. It is an invitation to take pathways in encounters with art, with the word “aesthetics”, with the potential of contemporary art, with the “look of the French Mission”, which insists on considering art as the expression of beauty. Along this pathway, the proposal of reading an incomplete image tries to provoke conceptual comings and goings in the perception of the very act of reading offered as an educational curatorship in the procedures of cultural mediation. Triggering, unlocking. Is not this the main task of cultural mediation: opening what was locked, freeing a look fixed on what is already known to see beyond? Is not this the meaning of esthetic education? Would not the territories of art of art & culture, instigating rhizomatic thinking be the esthetic nourishment to go beyond known works of art and the artists’ biographies? When broadening horizons, the reader has to provide the answer: After all, art only in the art class?

Keywords – art; cultural mediation; territories of art & culture; esthetic education; life

ARTE, SÓ NA AULA DE ARTE?

Sr. Leonel era um taxista de Porto Alegre. Para ele, como para muitos outros taxistas, perguntávamos: – Você já foi à exposição do Mercosul? Já levou alguém lá? Desde março, fazíamos a mesma pergunta a cada taxista de Porto Alegre em nossas várias viagens para preparar e acompanhar a ação educativa da 4ª Bienal do Mercosul. Exatamente na última corrida do taxi até o aeroporto de volta para São Paulo, em dezembro de 2003, qual não foi nossa surpresa quando o Sr. Leonel, reconhecendo-nos, disse: – Eu fui! E nos contou sua visita. Acompanhado da namorada e do filho adolescente, o Sr. Leonel finalmente havia sido pro-

vocado a viver uma experiência estética e nos fez sair de Porto Alegre extremamente emocionadas. Afinal, uma mediação cultural havia realmente acontecido!

Esse pequeno relato conclui o relatório da Ação Educativa da 4ª Bienal do Mercosul, coordenado por Gisa Picosque, parceira querida de tantos projetos, e por mim. Escolhido entre outros possíveis inícios, a história agora abre este artigo voltado à educação estética. Talvez, ela já baste responder a pergunta lançada provocadoramente no título do texto. Mas vamos além da pretensa obviedade, pois a resposta e sua justificativa podem não ser tão simples assim...

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (SP, Brasil) e Professora do curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: <mirian.martins@mackenzie.br>.

Artigo recebido em junho de 2011 e aprovado em agosto de 2011.

O QUE REALMENTE É ESTÉTICA?

No emaranhado de fios que tecem os conceitos, é preciso decifrar o da estética e dele puxar novos fios. Muitas vezes, o conteúdo de estética não parece ser diferenciado da disciplina História da Arte, nos cursos de Arte. Misturada à história da arte, a estética pode se condicionar à visão das mudanças estilísticas fundamentadas, evidentemente, pela filosofia que guia cada movimento histórico.

O termo *estética* origina-se etimologicamente do grego clássico *aisthesis*, referindo-se ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações. O seu uso ganhou designações diferenciadas desde que Baumgarten a empregou em 1735 como “a arte de pensar de modo belo”, conforme Gadamer (1985, p. 30). É mais fácil expor sobre uma estética romântica do que diagnosticar uma estética pós-moderna, caracterizada por uma falta de porto seguro para os conceitos. A obra de arte já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, pois é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambiguidades e diversidades culturais do mundo contemporâneo.

Entretanto, o belo é uma questão que continua sendo abordada como integrante do termo *estética*. Sobre esse termo, Frederico Morais (1998), em *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*, oferece-nos definições que relacionam estética ao belo, beleza.

Em uma recente videoconferência nacional, um professor de Tocantins solicitou que eu falasse mais sobre a arte não apenas como prática estética, mas como agregadora de valores na formação de indivíduos. O pedido suscitou uma série de questões que animaram essa conversa. Por que separar os objetivos estéticos de outros ligados à formação? Estaria a estética desligada de preocupações mais amplas?

Em tempos em que a palavra estética cada vez mais se relaciona à beleza do corpo, com tratamentos e cirurgias, com esteticistas cada vez mais especializados, o termo parece distanciar-se de sua ligação com a educação ou com a experiência estética, ou, ainda, é travestido de uma intenção de beleza, frequentemente conectado com obras ditas bem feitas que reproduzem a realidade do mundo. Afinal, o que tenho chamado de “olhar de missão francesa”, preso a valores acadêmicos da arte, ainda está presente nas escolas como a melhor e verdadeira arte. Um exemplo disso é o modo como as releituras são muitas vezes traduzidas pela ação de cópia de originais, ou melhor, de reproduções de obras que nem sempre têm boa qualidade de impressão ou digitalização e das quais a materialidade e sua dimensão nem sempre são percebidas. Olham-

se pinturas em grandes telas e fazem-se cópia em giz de cera em papel A4. Evidentemente, isso não acontece entre arte-educadores e estudiosos da arte. Todavia, preocupo-me cada vez mais com aqueles cujo contato com a arte move-se pela beleza e encantamento que ela desperta, seja pela técnica apurada, pela reprodução fiel da realidade, pela significação facilmente oferecida.

Superar as aparências e tratar a realidade para além de sua “reprodução” são algumas das prerrogativas do artista contemporâneo que deseja criar *um* mundo, desvelando sua subjetividade, rompendo com todas as representações “clássicas” da ideia de belo. Superando a busca modernista da originalidade, reapropriando-se de si pelo conhecimento histórico, enlaçando a objetividade e a subjetividade, o *homo aestheticus* contemporâneo instaura seu modo particular de ser/estar no mundo. Afinal, não há mundo objetivo, apenas interpretações...

Hoje, em tempos de muitas transformações, a estética procura seus contornos. Os marcos de referência herdados do passado, sob o olhar de Platão, Aristóteles, Kant e de tantos outros teóricos, vão sendo pulverizados no que Ferry (1994, p. 19) chama de “era da interrogação sem fim”: vida cotidiana e intelectual colocada sempre em confronto com critérios esgarçados, em permanente revisão das tradições. Para além de uma “história do declínio das tradições”, a contemporaneidade marca a “história das múltiplas faces da subjetividade”. Nesse cenário, a estética se apresenta como campo de observação privilegiado dessa subjetividade, em suas diversas concepções e nas relações entre o individual e o coletivo.

Talvez, possamos compreender melhor porque Dewey (1959, 2010) e Stenhouse (1987) viram o ensino como uma arte e os professores como artistas. Há uma sintonia entre o fazer, o pensar, o conteúdo e a forma, interconectando os fins e os meios na unicidade de ação e consequências: os fins são criados no próprio processo (EISNER, 1985, 1998); há aprendizagem na própria ação, na reflexão sobre a própria ação (SCHÖN, 1992); há envolvimento total (GARDNER, 1996). As ideias e as ações se fundem na produção e nelas são comprovadas. Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma. “A ideia se sintoniza com a forma da arte e a forma se emprega como expressão da ideia”, diz Stenhouse (1987, p. 138). Existe uma unicidade na experiência estética; um pensar na própria ação, presente em processos educativos.

Dentre as inúmeras possibilidades de investigar esse campo, dirijo meu olhar para a experiência e a educação estética, buscando nela a especificidade do que a torna estética. Proponho para isso um exercício de mediação com você leitor.

UM EXERCÍCIO DE MEDIAÇÃO

Imagine a pintura a óleo em uma tela de 54,5×65,5 cm. Nela, vemos uma tela sobre um cavalete. Na frente do cavalete, uma pessoa sentada em uma cadeira pinta a tela, meio de costas para nós, tendo uma paleta na mão esquerda, um pincel na mão direita e o seu olhar dirigido para o canto esquerdo: uma mesa recoberta com um tecido amarronzado com um ovo branco. Não há identificação do lugar, apenas um fundo acinzentado. Perdoe a descrição simplificada, mas espero que meu caro leitor tenha percebido que a cena mostra a ação de um pintor que parece observar um ovo e pinta a tela. Mas o que pinta na tela? Excluo essa informação e não mostro a imagem, pois a provocação mediadora é justamente a pergunta: O que o pintor estaria pintando?

EM BUSCA DO SENTIDO DA ARTE: TRÊS CONCEITOS A SEREM DESMEMBRADOS

No jogo da mediação cultural, tenho utilizado a reprodução da obra descrita retirando dela o que o pintor pinta na tela. Mas por que escolher essa imagem para propor o jogo da mediação? Tal questão expõe três conceitos básicos de uma ação mediadora: a nutrição estética, a curadoria educativa e a ação propositora.

O termo *nutrição estética* apareceu em minha vida de professora na década de 1980, quando trabalhava com uma disciplina inventada pelo grupo de professores atuantes no curso de Educação Artística da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo: *Integração das linguagens artísticas*. Lá, as artes plásticas, o teatro com Sandra Chacra (presto aqui minha homenagem a ela) e vários parceiros-professores de música (entre eles, Cecília Tucuri, Célia Galhano e Marina Célia Moraes Dias) eram trazidos para a sala de aula também como nutrição estética. Isso também aconteceu no espaço pedagógico onde trabalhei na formação de professores de modo geral (com Madalena freire, Juliana Davini e Fátima Camargo, de 1992 a 2005). O objetivo era provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela. Enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos.

Essas nutrições estéticas têm gerado múltiplas interpretações e deflagrado discussões que ampliaram e expandiram para outras direções: quais reproduções de obras nós levamos para nossos alunos? Que músicas escolhemos para que ouçam ou cantem? Que espetáculos de dança ou teatro lhes apresentamos? O que escolhemos para mostrar e com quais critérios? Seleccionamos apenas o que gostamos ou obras que nos provocam, que nos causam

estranhamento, sobre as quais “sabemos falar” e queremos problematizar para ir além das primeiras impressões? Como propomos os encontros entre educadores/imagens/aprendizes? De onde vêm as imagens que utilizamos? originais ou reproduções?

Essas questões geraram o conceito de *curadoria educativa*, considerado não uma função ligada aos museus e espaços culturais, mas uma atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula e das exposições visitadas com nossos alunos.

O termo foi cunhado por Luiz Guilherme Vergara, professor dedicado às ações educativas em instituições culturais, como o Museu de Arte Moderna de Niterói, o Centro de Arte Hélio Oiticica/RJ, o Museu de Arte Moderna/RJ. Para Vergara (1996, p. 243), a curadoria educativa tem como objetivo: “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural [...] constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado”. Para ele, a ideia de experiência estética está intimamente ligada à construção da “consciência do olhar”, como uma “experiência da consciência ativa”.

Curadoria, do latim *curator*, significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Assim, “o curador de qualquer exposição é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação, etc.”, como afirma Tadeu Chiarelli (1998, p. 12). Assim como no espaço expositivo, os educadores também são curadores nas salas de aula; ativam culturalmente as obras. Estarão cientes, entretanto, de suas escolhas?

No material educativo preparado para a 4ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, no ano de 2003, Gisa Picosque e eu (2003, p. 8) afirmamos que toda a curadoria educativa faz trabalhar um olhar escavador de sentidos, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido, na provocação do leitor de signos, ultrapassando a reconhecimento que apenas reconhece o que já sabe e aprofundando as inquietações sem pressa de chegar a definições limitadoras.

Nessa tarefa de leitura, as sandálias de professor-pesquisador imantam imagens para compor uma seleção, uma combinação de imagens. *Seleção* é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. *Combinação* é recorte. Todo *recorte* é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma ideia, de um conteúdo que é desejo explorar ou de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos. Selecionar e combinar são, então, uma *interpretação* do professor-pesquisador. Não uma interpretação que cria a armadilha de responder questões, mas a interpretação

que vai propor aos alunos um processo instigante de novas e futuras escavações de sentido. Interpretação entendida como um encontro “entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” como diz Pareyson (1989, p. 167). Pontos de vista que, se socializados num grupo, proliferam em múltiplos sentidos.

Que escolhas serão essas? Escolhem-se apenas obras com as quais sabemos lidar, ou a ativação cultural nos impulsiona a apresentar aos alunos obras e produções culturais que também nos inquietam? Para Solange Utuari (2005, p. 137), “apresentar imagens requer técnica e poética, condições tão importantes na formação de um professor quanto saber aspectos teóricos, história da arte, fundamentos de linguagem e procedimentos que envolvem a criação artística. Tem que se querer compartilhar emoções e saberes”.

Conscientes da curadoria educativa, podemos ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias; despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em *uma* experiência, como diria Dewey (2010).

Para gerar uma conversa sobre mediação a partir do próprio movimento de mediar, escolhi uma obra de Magritte, cuja curadoria interferiu no sentido de não a apresentar por completo. O que está pintado na tela sobre o cavalete ainda é uma incógnita para quem não a conhece...

O fato de interferir nela para gerar uma provocação ao olhar é uma das infinitas possibilidades para um *professor-propositor*. Esse é outro conceito-chave com o qual temos trabalhado.

Para Lygia Clark e Hélio Oiticica, o artista é o propositor. “Nós somos os propositores: nós somos o molde. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos”, diz Clark (1983). Como eles, somos também propositores quando lançamos nossos aprendizes na criação, na produção de sentidos, no enfrentamento do não saber... Como na experiência com a fita de Moebius, em Caminhando,¹ obra de Lygia Clark, em 1964, movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais.

ARTE: RETRATO DO MUNDO

Voltemos ao que poderia estar pintando o artista. É revelador o fato de que a maioria das pessoas, após

o jogo de imaginação, dizer: ele pinta o ovo. O ovo é seu modelo. Olhando para o modelo, cabe ao pintor reproduzi-lo na tela. Para alguns, poderia haver um espelho atrás da mesa, invisível para nós, por meio do qual o artista se vê e produzi um autorretrato. Para esse provável leitor, a cena foi mesmo montada para poder registrá-la. Estava tudo lá: o cavalete, a paleta, a mesa com o ovo e provavelmente o espelho para o artista se ver e poder pintar o autorretrato pintado o ovo. A cena realista imaginada justifica a interpretação possível, mesmo que fosse difícil para o pintor se ver meio de costas, como se retrata. Essa mesma cena realista é imaginada por alguns leitores ao entender outra obra em que aparece um cachimbo no espaço e outro na tela sobre um cavalete, onde se lê: *Isto não é um cachimbo*. O modelo no ar e o cachimbo pintado na tela...

Essa “realidade” que alimenta a criação do artista está presente nos leitores leigos com muita frequência. Na tela que pinta, está presente o conceito de arte e de processo de criação. O artista é aquele que vê o mundo e o retrata com fidelidade. O “olhar de missão francesa” reforça esse conceito e o mantém. É com esse mesmo conceito que professores e professoras olham a produção da criança, esperando ver nela o “retrato do mundo”. Assim, olha-se para a figura humana desenhada pela criança e apontam-se as faltas, por exemplo: as orelhas, a sobrancelha, os pés, os cinco dedos das mãos, etc. A falta indica o que se quer ver como figura humana “real”, mesmo que o modelo seja o tal do “homem palito”, com braços abertos e pés voltados um para cada lado. Mesmo para adolescentes ou adultos, a figura humana é desenhada com os mesmos princípios: figuras em pé, às vezes com as mãos nos bolsos para esconder a dificuldade. Não importa a falta de uma parte de um corpo, mas seu movimento no espaço, a ação que faz, a sua idade, o que ela nos diz, a sua expressividade...

Por meio da educação estética, podemos melhorar o desenho? A observação do ovo não leva a melhor desenhá-lo? Certamente o desenho de observação é um modo de provocar a percepção, mas para quê? Para desenhar mais realisticamente possível, o mais fiel à realidade?

Deixemos de lado mais essa pergunta “cabeluda” e voltemos ao que o pintor pinta.

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

É sempre uma surpresa quando a obra é apresentada. Você pode ver na Internet facilmente. Há espanto e riso ao ver o que de fato o artista pintou na tela. Se a tela é o espaço da criação, da imaginação, Magritte passa a nos revelar uma ideia e não uma certa realidade. Uma ideia, um conceito tornado visível! E com perspicácia, pois é este o título da obra: *Perspicácia*, pintada em 1936.

O artista Escher, recentemente exposto no Rio de Janeiro e em São Paulo, tem um desenho primoroso que encanta também os leigos. O que vemos não remonta à realidade, já que um jacarezinho desenhado parece que sai do papel e ganha vida subindo em volumes geométricos e voltando de novo a ser um simples desenho no papel, em *Répteis*, litografia de 1943. A sedução acontece no jogo da criação, da perspectiva que ilude, da forma que se transforma. A inventividade encanta. O desenvolvimento estético estudado por Michael Parsons (1992), Abigail Housen (1983) ou Maria Helena Rossi (2003) mapeia esses primeiros níveis. Mas até que ponto o leitor leigo pode perceber que não é “o ovo” que está lá na obra de Escher, na reprodução da realidade, mas uma ideia?

Assim como Arnaldo Antunes, em composição com Paulo Tatit, também acreditamos que “o seu olhar melhora o meu”. O melhor são os intercessores. Diz Deleuze (1992, p. 156):

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro.

A mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for... Sem intercessores, talvez nosso olhar poderia ficar amarrado à beleza da arte na reprodução da realidade, como se ela isso almejasse. Garatujas, desenhos infantis ou de jovens e adultos poderiam ainda ser olhados apenas como tentativas da representação fiel, como muitos esperam ver na citada obra de Magritte. Leituras que apenas descrevem o que se vê ou que simplesmente repetem as interpretações dos livros de história da arte teriam a possibilidade de continuar sendo solicitadas. Corremos o risco de expor o enigma da obra, como se ele existisse e tivesse uma resposta única. Nessa direção, caberia aos nossos alunos adivinhá-lo?

O convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista. É preciso intercessores para superar o “olhar de missão francesa”, o olhar que só pode imaginar o modelo “ovo” sendo representado na tela? É preciso intercessores para chegar

à compreensão da arte como produção simbólica, como linguagem, como ideia, como conceito? Filósofos nos ajudaram a pensar sobre arte, foram nossos intercessores, mas receio que o foco em propostas metodológicas venha a fortalecer a “voz oficial” da história da arte e não a leitura, a conversação, a ampliação de repertório, as múltiplas conexões.

Se, entretanto, mediar é propor a leitura compartilhada de signos, qual o espaço para as sensações? Lembramos que a arte é um “composto de perceptos e afectos”, como dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 213)?

A mediação cultural não é uma ação fácil, pois, ao mesmo tempo em que exige um olhar do mediador atento às obras e ao que já foi escrito sobre elas, determina um olhar sobre os leitores com seus repertórios, subjetividades e contextos particulares, mesmo que sejam da mesma faixa etária, alunos de uma mesma escola. No museu ou na escola, qual o espaço do silêncio em uma mediação cultural? Qual a real oportunidade de escolha de obras, seja individual ou coletiva, para mergulhar em suas camadas de significação?

Trabalhando na formação de educadores-mediadores em instituições culturais, Gisa e eu temos valorizado os momentos de acolhimento, o encontro com as obras e a finalização/avaliação da experiência vivida, esperando que os professores e professoras que acompanham seus alunos continuem as conversas ali geradas. Ainda, esperamos que os educadores, nos museus, possam provocar a continuidade de conversas que já vêm da escola, especialmente quando projetos estão sendo desenvolvidos.

Declanchar. Há pouco aprendi esse verbo, mas pode bem ser uma boa palavra-valise para a mediação cultural. Sua tradução no Houaiss é “dar início a, provocar, desencadear (uma ação, um movimento etc.). Vem do francês “*déclencher* (sXVII) ‘abrir porta tirando a tranca ou levantando o trinco’, p. ext. (1899)”.

Para abrir a porta, é preciso “tirar a tranca, levantar o trinco”, pois ela estava trancada. Não será essa a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será esse o sentido da educação estética?

ARTE ESTÁ EM DIFERENTES TERRITÓRIOS

Como professoras andarilhas da arte e da cultura, em nossos estudos, pesquisas, produções de materiais educativos e trabalhos na formação de educadores em escolas ou instituições culturais, temos vivido a inquietude de quem quer chegar mais perto de todos os que conosco convivem nos encontros com a arte.

Nesse sentido, desde 2004, temos trabalhado com territórios de arte e cultura. Antes disso, já no material

produzido para a inesquecível exposição *Brasil 500 anos*, em 2000, o conceito de rizoma aparece, insuflando o conceito de territórios como fronteiras líquidas em cartografias construídas para cada projeto.

No último capítulo do livro *Teoria e Prática no Ensino de Arte: a língua do mundo* (2010), apresentamos as ideias que têm alimentado nossa prática e trabalhamos com alguns territórios de arte & cultura. No material editado com patrocínio da Petrobrás Cultural, *Por trás da cena*, são acrescentados outros, aliás, para cada trabalho/projeto, há diferentes territórios – na DVDteca do Instituto Arte na Escola, nos estágio de observação com minhas alunas da Pedagogia ou no currículo proposto para a Secretaria de Estado da Educação (infelizmente, tem sido utilizado pela própria Secretaria com deslizamentos do conceito que o gerou).

Não cabe aqui abordar o conceito em profundidade, mas trago à tona um território que tem sido pouco trabalhado: patrimônio cultural. Por quê? Será que o Sr. Leonel chegou perto desse conceito durante a sua visita à Bienal do Mercosul ou na conversa conosco? Muito provavelmente não! Não enquanto um conceito que tem uma história, que é vasto e abrangente. Mas o orgulho de ter visitado a exposição, de ter conhecido o cais de seu lindo Rio Guaíba, de ter discutido estética e politicamente as toneladas de arroz e feijão utilizadas por Lygia Pape em *DNA*, instalação polêmica para aquela 4ª Bienal do Mercosul que lhe chamou tanto a atenção, foi o suficiente para viver *uma* experiência estética.

Por tudo isso, responda você, meu caro leitor. Será que arte só acontece na aula de Arte?

REFERÊNCIAS

- CHIARELLI, Tadeu (Coord.). **Grupo de estudos em curadoria**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.
- CLARK, Lygia. **Livro-Obra**. Rio de Janeiro, 1983.
- DELEUZE, Gilles. A transformação do padeiro. In: _____. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EISNER, Elliot W. **The educational imagination** – on the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan, 1985.
- _____. **El ojo ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.
- FERRY, Luc. **Homo aestheticus**: a invenção do gosto na era democrática. São Paulo: Ensaio, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GARDNER, Howard. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, Revista do Departamento de Educação/UNISC, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

HOUSEN, Abigail. **The eye of the beholder**: measuring aesthetic development. Harvard University, 1983. (Tese de doutoramento).

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Provocações pra início de outra conversa. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. p. 182-2006. (Coleção Teoria e Prática).

_____. **Inventário dos Achados**: o olhar do professor-escavador de sentidos. Material educativo da 4ª Bienal do Mercosul. Disponível em: <http://www.bienalmercosul.art.br/4bienal/site/pdf/4BM_Caderno.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 1998.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

UTUARI, Solange dos Santos. **O papel do museu na experiência estética e na formação do professor de arte**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2005.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas, A consciência do olhar: percepção imaginativa – perspectiva fenomenológica aplicadas à experiência estética. In: **Anais ANPAP**, 1996, Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, p. 240-247.

NOTA

¹ Diz Lygia Clark: Faça você mesmo o Caminhando com a faixa branca de papel, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moebius. Tome então uma tesoura, enfile uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada, o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita ou à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. Se utilizo uma fita de Moebius para essa experiência, é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso e reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo (Livro-Obra. Rio de Janeiro, 1983).