

educadores :

: formação de

: formação
cultural :
arte :
docências :
Pedagogia :



Mirian Celeste Martins
Estela Maria Oliveira Bonci
Jéssica Mami Makino
Renata Queiroz de Moraes Americano
Verônica Devens Costa
(orgs.)

:formação de educadores:

: formação cultural : arte :
docências : Pedagogia :

Comitê Científico

Ary Baddini Tavares
Andrés Falcone
Alessandro Octaviani
Daniel Arruda Nascimento
Eduardo Saad-Diniz
Francisco Rômulo Monte Ferreira
Isabel Lousada
Jorge Miranda de Almeida
Marcelo Martins Bueno
Miguel Polaino-Orts
Maurício Cardoso
Maria J. Binetti
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento
Paulo Roberto Monteiro Araújo
Patricio Sabadini
Rodrigo Santos de Oliveira
Sandra Caponi
Sandro Luiz Bazzanella
Tiago Almeida
Saly Wellausen



GPAP

Grupo de Pesquisa
Arte na Pedagogia

GR_eMC

Grupo de Pesquisa
Mediação Cultural

:formação de educadores:

: formação cultural : arte :
docências : Pedagogia :

Mirian Celeste Martins
Estela Maria Oliveira Bonci
Jéssica Mami Makino
Renata Queiroz de Moraes Americano
Verônica Devens Costa

(orgs.)

1ª Edição

São Paulo – LiberArs

2021

:formação de educadores: formação cultural: arte: docências: Pedagogia:

© 2021, copyright Mirian Celeste Martins, Estela Maria Oliveira Bonci, Jéssica Mami Makino, Verônica Devens, Renata Queiroz de Moraes Americano, organização.

Todos os direitos autorais dos textos publicados neste livro estão reservados aos autores e foram cedidos para uso da LiberArs, exclusivamente para a publicação desta obra. O conteúdo desses textos é de inteira responsabilidade de seus autores.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-039-7

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Diagramação

Nathalie Chiari

Capa

Amanda Areias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

F723	:formação de educadores: [recurso eletrônico] : formação cultural : arte : docências : Pedagogia : / organizado por Mirian Celeste Martins ... [et al.]. - São Paulo : LiberArs, 2021. 198 p. : il. ; PDF ; 21,4 MB.
	Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-5953-039-7 (Ebook)
	1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Formação de educadores. I. Martins, Mirian Celeste. II. Bonci, Estela Maria Oliveira. III. Makino, Jéssica Mami. IV. Americano, Renata Queiroz de Moraes. V. Costa, Verônica Devens. VI. Título.
2021-2622	CDD 370.71 CDU 37.02

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.

Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br



Encontros. Fotoensaio composto por 9 imagens capturadas da tela do computador.
Acervo do Grupo Narrativas Visuais. 2020.

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino

(Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 138.)

As vezes somos apenas números. As vezes somos apenas letras maiúsculas. E, nestes tempos difíceis da Covid-19, nos transformamos em rostos ou letras e vozes silenciadas ou não, mas continuamos a ser uma “combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações”. Um caleidoscópio de vozes desejosas da partilha que foi vivamente buscada neste V Simpósio Internacional. E que se multiplica por este livro a remexer bibliotecas internas em heterogeneidades conectadas...

SUMÁRIO

PREFÁCIO

○○○○ FABRICAR PARAQUEDAS COLORIDOS

Mirian Celeste Martins

13

MODOS DE COMPARTILHAR ARTE E VIDA

●○○○ LA CANCIÓN: ACCIÓN SOCIAL TRANSFORMADORA
DESDE LA VOZ Y EL CORAZÓN DE LOS DOCENTES

Ethel Batres

19

○○●○ DEL ARTE AL ARTE DE VIVIR

María de Los Ángeles "Chiqui" González

33

○○○● MODOS DE EXISTÊNCIAS:
:ARTISTAS:DOCENTES:PESQUISADORES:

Lucimar Bello

41

MODOS DE CONSTRUIR AÇÕES DOCENTES

●●○○ QUAIS SÃO MEUS MODOS DE FAZER DOCÊNCIA?

Arissana Pataxó

51

○○●○ PROCESSOS DA DOCÊNCIA DE CAROLINA – REFAZENDO TEMPOS
E ESPAÇOS – DE DOM HENRIQUE A CAROLINA MARIA DE JESUS

Carlos Eduardo Fernandes Junior

59

○○●● MODOS DE CONSTRUIR AÇÕES DOCENTES: DOCÊNCIA EM JOGO

Paula Carolei

73

- RESSIGNIFICAR EXISTÊNCIAS E DOCÊNCIAS
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi 87

MODOS DE ESPERANÇAR

- MONOCULTURA OU PLURICULTURA?
Magda Dourado Pucci 97

- MODOS DE ESPERANÇAR:
UM TESTEMUNHO JUNTO E NA FLORESTA
Aldeci Cerqueira Maia - "Seu Nenzinho"
Ana Carmen Franco Nogueira
Aurelice da Silva Vasconcelos
Renata Queiroz de Moraes Americano
Rita de Cássia Demarchi 113

- A ESPERANÇA EM SUAS MÚLTIPLAS E SINGULARES
MANIFESTAÇÕES
Jéssica Mami Makino 125

AÇÕES POÉTICAS

- UM MOTETO PARA O CORAL INFANTIL MACKENZIE: UMA
COMPOSIÇÃO COMEMORATIVA DE SEUS 30 ANOS DE VIDA
Jonas Nogueira Jr. 129

- CORPO INTENSIVO: UMA AÇÃO POÉTICA DE REGINA MIRANDA
Adriana Vilchez Magrini Liza 145

- "LUGANDO" ENTRE TERRITORIOS:
LUGARES EN JUEGO Y JUEGOS DE LUGARES
Liliana Fracasso
Lilian Amaral 153

MODOS DE VIVER E NARRAR CIBERDIÁLOGOS

- SOBRE PROPOR DIÁLOGOS ENTRE TELAS
Estela Maria Oliveira Bonci
Mirza Ferreira 175

- UM CONVITE PARA JOGAR - CIBERDIÁLOGOS 2
Solange Utuari
Maria Filippa da Costa Jorge 179

- DESCORTINANDO BAGAGENS CULTURAIS
Mariane Blotta Abakerli Baptista
Veronica Devens Costa 185

POR DENTRO DO V SIMPÓSIO

- O LADO QUE TODOS VIRAM - SÍNTESES VISUAIS
Aurelice da Silva Vasconcelos
Lurdinha Fabro
Mariane Blotta Abakerli Baptista
Olga Egas
Rita de Cássia Demarchi 191

- O LADO QUE NINGUÉM VÊ: DESAFIOS DAS PLATAFORMAS
Jurema Luiza de Freitas Sampaio 193

- O LADO QUE NINGUÉM VÊ: MÁRIO, VOCÊ ESTÁ AÍ?
Mário Fernandes Ramires 199

QUEM SOMOS 203



PREFÁCIO



FABRICAR PARAQUEDAS COLORIDOS

Mirian Celeste Martins

De que lugar se projetam paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho.

Ailton Krenak (2019, p. 65)

Projetar paraquedas! Para viver o desconforto de nosso sentimento de queda no vazio, naquilo que não conhecemos, no que temos vivido há tempos. Ailton Krenak (2019, p. 30) nos provoca: “Vamos aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos”.

Em junho de 2019, quando encaminhamos o projeto do V Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia para o Edital do MackPesquisa a fim de obter verbas, não tínhamos ideia da queda assustadora dos planos de vida com a pandemia da Covid-19. Não podíamos imaginar o que nos aconteceria... Em pânico, paralisamos as ações.

Os quatro simpósios anteriores foram marcados com o que é mais precioso para os Grupos de Pesquisa Arte na Pedagogia/GPAP e Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC: os encontros, a oportunidade de interação humana e afetuosa. Por isso começávamos com um saboroso café, as chamadas eram feitas com um abraço sonoro, as ações poéticas colocavam todos a produzir sentidos compartilhados, as imagens alimentavam as sínteses visuais apresentadas ao início de cada dia e as mesas traziam a potência de pensamentos e ações que sempre despertavam e ampliavam e remexiam em nossas próprias crenças. Cada edição experimentava uma nova proposta de formato como as ações poéticas e narrativas visuais criadas em 2015; o encontro de mais de 20 Grupos de

Pesquisa em 2016 e o Fórum de Pesquisadores; o Jogo de Prosa em 2017; a apresentação das pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa GPeMC e GPAP em 2018. E agora?

Desde o primeiro simpósio, temos como o mote “dois pontos” que se abrem para outros dois pontos que se seguem e aprofundam a conexão com o contexto de diálogo entre a Universidade e o Ensino Básico sob o tema de infâncias (2015), pesquisas (2016), conversações (2017) e conexões interdisciplinares (2018), articulados à formação de educadores em Arte, Pedagogia e Mediação Cultural e às questões abordadas nos grupos de pesquisa que os organizam. E agora?

Quase desistimos.

Como manter a interação que tanto almejamos em todos os encontros? Como viver ações poéticas? Como propor espaços de troca no restrito espaço *on-line*?

Nossas reuniões se tornaram espaço de trocas sobre os desafios de aulas *on-line* e fomos percebendo como era importante estarmos próximos, mesmo que à distância. Em junho de 2020 decidimos não abandonar o sonho, e no início de julho criamos coletivamente uma cartografia de desejos e sonhos. Não tínhamos consciência disso, mas foi ali que os paraquedas coloridos começaram a ser pensados.

O foco não poderia ser outro para este V Simpósio: a docência tão sofrida neste momento de pandemia que enfrentamos e a formação cultural, pois cada vez mais a vemos como refúgio e alimento.

Frente à avalanche de *lives* e eventos *on-line* nos demos conta que deveríamos cuidar amorosamente do tempo, da qualidade do tempo. Duas horas para as mesas-redondas. Uma hora para conferências, uma hora para ações poéticas, uma hora e meia para a criação de um espaço de interação. As plataformas foram um desafio enorme e exigiram a montagem de uma excelente comissão de apoio para que tudo pudesse acontecer, além de uma coordenação técnica.

Neste livro apresentamos o caminho traçado e a potência das apresentações. Impactados pelo instigante congresso organizado por Ana Mae Barbosa no SESC/SP em 2019 com foco na decolonialidade, selecionamos conferencistas, palestrantes e proponentes de ações poéticas da América Latina e de territórios muito diversos, como Arissana Pataxó, o Sr. Nezinho da Reserva extrativista do Cazumbá - Iracema - ICMBio/Acre, Magda Pucci do Grupo Mawaca que pesquisa e recria a música das mais diversas culturas do mundo. Não focalizamos as questões decoloniais, mas a vivemos em ação.

Para as conferências convidamos Ethel Bartes, educadora musical e pesquisadora da Guatemala; María de Los Ángeles “Chiqui” González

criadora do Tríptico de la Infancia de Rosario e do Tríptico de la Imaginación de Santa Fe na Argentina e Lucimar Bello, artista, pesquisadora e professora que tem convivido nestes cinco Simpósios de maneira muito especial. Elas nos apresentam modos de compartilhar arte e vida.

Na mesa-redonda *Modos de Construir ações docentes*, a pluralidade de práticas foi a pauta. Dois professores de Ensino Básico: Arissana Pataxó, professora Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha e Carlos Eduardo “Cadu” Fernandes Junior, professor de Arte e hoje coordenador Pedagógico da Escola Municipal de Educação Fundamental Infante Dom Henrique – hoje chamada pelos suas/seus trabalhadoras/es de Espaço Bibita, pois há poucos metros da escola nasceu Carolina Maria de Jesus. Uma professora universitária: Paula Carolei que é professora e pesquisadora de Tecnologia Digital trazendo um contraponto importante nestes tempos em que o virtual impõe outros modos de construir a docência. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, como mediadora, amplia o nosso olhar sobre as questões docentes que nos são tão caras.

A mesa-redonda *Modos de esperar* trouxe a diversidade cultural pela voz de Magda Pucci e do Sr. Nezinho, Aldeci Cerqueira Maia, presente por meio de um vídeo enviado por ele do Acre. Ana Carmen Franco Nogueira, Aurelice da Silva Vasconcelos, Renata Queiroz de Moraes Americano e Rita de Cássia Demarchi com emoção nos trouxeram a experiência do encontro com Sr. Nezinho, com educadores e com a cultura extrativista. Jéssica Makino, como mediadora, carrega as cores dessa mesa em nós: “Para que tenhamos força, coragem e sabedoria para lutar pelo direito e o dever de cada cidadão pela Arte e pela Educação, carreguemos na luta o ato de esperar”.

As ações poéticas abriram o Simpósio com a homenagem aos 30 anos do Coral Infantil no ano em que o Mackenzie celebra 150 anos. Jonas Nogueira narra essa linda história trazendo as falas dos que compuseram esta história no passado e na contemporaneidade. Regina Miranda colocou a todos nós para dançar e os comentários de Adriana Vilchez Magrini Liza rememoram o alargar, o encolher, o abrir, o fechar, o sacudir. Fomos sacudidos também por Liliana Fracasso da Colômbia e Lilian Amaral para conhecer *Lugando* entre territórios: um jogo que nos move para pensar o patrimoniável em nossos lugares singulares.

As interações instigadas por Regina Miranda, Liliana Fracasso e Lilian Amaral foram vividas fortemente pelo que chamamos de Ciberdiálogos: espaços interativos com o propósito de ampliar as discussões e reflexões acerca das palestras e ações. Foram três momentos e para cada um deles foram criadas 13 salas preparadas envolvendo 26 mediadores e uma grande equipe de apoio. Recursos digitais foram utilizados: um *padlet*, um jogo criado

por Paula Carolei e uma nuvem de palavras em ações narradas por Estela Bonci e Mirza Ferreira (1), Solange Utuari e Maria Fillipa Costa Jorge (2) e Veronica Devens Costa e Mariane Abakerli (3).

Para que tudo acontecesse, além dos participantes do GPeMC e do GPAP que se esmeraram para que o evento pudesse alcançar os seus objetivos, é importante adentrar por dentro do V Simpósio. O lado que todos viram: as sínteses visuais, cuidadosamente criadas e apresentadas durante o evento e que se apresentam ao longo deste livro, são comentadas pelas suas criadoras incansáveis: Aurelice Vasconcelos; Lurdinha Fabro; Mariane Abakerli; Olga Egas e Rita Demarchi. O lado que ninguém viu e que foi responsável por toda a dinâmica é relatada por Jurema Sampaio, responsável também pelo folder e toda a comunicação midiática e por Mário Ramires que “atrás do palco” dirigiu as conferências e mesas-redondas, com muita calma para superar os desafios.

O livro se encerra com a apresentação de todos os que aqui estão com suas palavras e imagens e com a querida Lucimar que com sua imagem nos representa em seu beijo e seu abraço entre muitas interrogações a nos provocar.

O gesto de pinça de Lucimar remete também ao cuidadoso e delicado gesto de pinçar o que fica aqui nestas páginas como um sonho realizado. Um sonho que também teve momentos de pesadelo, de medo, de desavenças e muito desassossego na condução de um grupo de pessoas ativas, críticas e conscientes do seu compromisso social, político e educador.

Não foi fácil cair quase em queda livre na aventura desse espaço virtual. Foi muito sofrido em alguns momentos e nos fizeram rever todos os processos grupais vividos, o que nos fortalece também como grupo heterogêneo, sensível e crítico. “Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” é a lição de Ailton Krenak (2019, p. 62) que nos faz pensar sobre o que vivemos neste V Simpósio. E com gratidão agradecer a todos e todas que conosco fabricaram coloridos e potentes paraquedas para o esperar que não poderá se apagar...

Referências

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



MODOS DE
COMPARTILHAR
ARTE E VIDA



LA CANCIÓN: ACCIÓN SOCIAL TRANSFORMADORA DESDE LA VOZ Y EL CORAZÓN DE LOS DOCENTES

Ethel Batres

I: Entrevista a la señora canción

- ¿Señora canción, usted puede transformar la sociedad?
- ¿Tanto es su poder?
- ¿Es usted tan importante?
- ¿Es la música tan fuerte?
- ¿Tiene realmente ese impacto?

Si es así... ¡yo quiero estar con usted!

El día de hoy, en la inauguración del 5º. Simposio de formación de educadores en Arte y pedagogía, hemos tenido el placer inmenso de escuchar al Grupo Coral de la Universidad Mackenzie. Pero complementariamente, hemos podido escuchar los comentarios de varias generaciones de exoralistas que en diversos momentos de la agrupación participaron cantando en el mismo. Los otrora niños, hoy jóvenes o adultos, fueron marcados en su vida interior por la música, por la poesía de las canciones, por la relación de convivencia, por el impacto de las presentaciones artísticas en los escenarios, por los viajes que conlleva la proyección de un grupo musical, en fin, fueron estimulados de una manera multimodal, que ayudó a consolidar una plenitud que siempre contó con testimonios que reflejaron alegría, diversión, felicidad, solidaridad, trabajo en equipo, constancia, dedicación, disciplina, arte, vida...

Escuchar hablar a quienes participaron cantando, nos muestra en primera instancia esa riqueza que la música y el canto coral brindan a cada uno. Y escuchar hablar a quienes participaron como directores nos aproxima a otro espectro: el del cuidado por los repertorios, la dedicación en el análisis de las obras, en el montaje de las mismas, en la delicadeza por la búsqueda de una sonoridad desbordantemente armónica, cautivadora de los oídos, mentes y corazones. Escuchar a las autoridades universitarias cuando hacen una revisión histórica y analítica de lo actuado, nos habla más allá, y remite a la proyección institucional a través de una actividad sumamente gratificante, que trasunta al exterior de cuatro paredes y contribuye a otorgar a los participantes una calidad identitaria como agrupación y como embajadores artísticos de la Universidad, que rompe el esquema tradicional de la “torre de marfil”, para mostrársenos, más bien, cálidamente, como la ansiada casa de cristal que puede cobijar a muchos mientras se abre, va y enseña a todos.

Pero aún hay más, ya que si pudiéramos escuchar a los padres o a quienes estuvieron como público en las diversas presentaciones, percibiríamos otra dimensión socializadora y sensibilizadora de audiencias que en paralelo se educan-transforman, tocadas por el sonido, el texto, el performance, en fin, el hecho artístico en general. El cantar, entonces, se vuelve un hilo conductor de acciones, que aglutina a familias completas que se movilizan acompañando los ensayos, los conciertos, las giras, las celebraciones, aventuras y sucesos que complementan la dimensión de ser miembro de un coro.

- ¿Qué si es poco el impacto de la música y el cantar, me preguntan a mi? _comenta la señora canción...
Mejor, opine usted mismo...

II. La canción: un panal de dulce potencial

La canción se nos puede presentar como un trozo de felicidad. Con una dulzura, como la que saborea la abeja cuando llega al panal. Y es porque en la canción tenemos un dulce potencial: La música como alimento, propiciadora de nutrientes. La música y canción que se combinan como literatura, lenguaje, comunicación, sociabilidad, y relaciones diversas. También nos enlaza con algo íntimo, en el corazón que se expande y se traduce en interacción con otros. Relaciones de contexto como fotografías sonoras o auditivas de padres e hijos, de abuelos queridos, de nanas

regañosas pero buenas, de maestros confiables. Las canciones también nos generan postales de paisajes y ubicaciones que – simbólica, directa y simultáneamente- nos mueven en conexión de relaciones con nuestro lugar de origen y con los espacios a donde podemos desplazarnos, real o imaginariamente, en una dinámica que se traslada en el tiempo, en el espacio, y que es a la vez una mudanza también en la vida, en el corazón, en la forma de sentir y entender las cosas. Quizá sea un trasladarse de un yo interior a un tú o nosotros, compartiendo el recuerdo; o transportarse desde la música a las artes en general, porque hay una asociación con el movimiento, con la sensorialidad, con la visualidad, con lo textural, en una conexión inmediata con otros lenguajes expresivos que han dicho lo mismo o algo equivalente; porque se abren ventanas plenas a la sensibilidad, y esto es un movilizarse desde, por y dentro de la vida misma, a veces, con pequeñas melodías o con una dialéctica interválica retadora, porque todas estas cosas pueden estar condensadas en pequeños elementos, como una jitanjáfora, como un juego con palmadas, o como una sutil metáfora infantil...

El impacto de una canción es fuerte y nos acompaña muchas veces. Si nos enamoramos, la persona amada está con nosotros en la canción. Y no podemos dejar de cantar, de sentir y de amar. Y si luego nos separamos, esa misma canción se queda, ahora implacable, para hacernos sentir defraudados, despojados, dolidos y entristecidos. La canción puede ser fuerza en una marcha multitudinaria, capaz de mover un ejército, ya sea de militares o de bienintencionados. Puede ser frenesí en un concierto de rock y puede ser encuentro en una plaza para celebrar una victoria. La canción mueve y conmueve, insta y conmina, defiende, acusa y promueve. Pareciera entonces que, ante muchas urgencias humanas, nuestro deber solo puede ser cantar.

III. La canción y un viaje a nuestro interior sonoro

“El corazón con su latido nos inicia en la vida. Allí nace nuestra música”.
Lucy Astudillo. Actriz y educadora peruana.

Tomemos un minuto para viajar a nuestro interior sonoro.

Tum, tum... tum, tum... tum, tum...

Allí está el corazón latiendo.

Los invito ahora a traer una frazadita, y colocarla sobre su cabeza, como cuando era niño-niña, y se alistaba para entrar en una cueva... Corra, por favor... yo espero acá.

¿Cuál es la canción más antigua que recuerdo? ¿Quién la cantaba? ¿Quién me la enseñó? ¿Dónde la aprendí? Fue mi mamá, mi padre, mi tío, una maestra, fue en la iglesia, con qué asocio esa canción, ¿con un momento pleno y feliz?, ¿con un momento de miedo?, ¿cuál es otra canción importante para mi?

Y así, mientras escuchamos el tambor, que suena en un rítmico sístole y diástole, introduzcámonos en la profundidad de un pretérito, imperfecto pero quizá maravilloso, dentro del que vamos a buscar... ese sonido, la letra, la canción, la voz, la persona, el momento, la situación, el contexto de la canción más antigua que nuestro ser pueda evocar. Y allí, en la semioscuridad de esa cueva, por favor, cántela solo para usted. Usted solito como intérprete, y usted mismo como audiencia perfecta, que atiende, que respeta, que se deslumbra cautivada; cantemos allí, en esa pequeña cueva que es el útero materno, que es esa matriz donde estuvimos y en donde fuimos cobijados con afecto y con amor extremo. No la cantaremos para nadie más, somos la audiencia suficiente e importante para esa música propia. Así que sin preocupación y sin problema.... ¿Estamos listos? Evoquemos cantando, cantemos sintiendo, vivamos cantando. Y si alguien desea compartirnos su experiencia, si se siente cómodo al hacerlo, bienvenido.

Yo les canto mi canción más antigua:

MI pequeñita luz, la dejaré brillar,
mi pequeñita luz, la dejaré brillar,
mi pequeñita luz, la dejaré brillar,
brillará, brillará, brillará.

Aquí en mi cuevita, la dejaré brillar,
aquí en mi cuevita, la dejaré brillar,
Aquí en mi cuevita, la dejaré brillar,
brillará, brillará, brillará.

Allá en mi escuela...

Una canción tan pequeña, en la inocencia de los 4 años de edad, a mí me hacía sentir que cuando realizaba alguna buena acción o tenía un resultado

eficiente en algo, esa pequeñita luz estaba brillando. Y creo que casi veía la luz, como un farolito pequeño a mi lado, sólo por un momento, nada más.

Porque la percepción sonora y la percepción poética se fusionan en la vida de cada uno ... Y esa pequeñita luz, se va tornando real, y es en verdad una compañía.

Al ingresar a los contextos de las canciones, entendemos la profundidad de las mismas y la impresión que algunas pueden llegar a dejar. La pedagoga Violeta de Gainza nos dice:

No nacemos con una aptitud musical sino con tendencias sensoriales que es necesario desarrollar, educar. ... Ninguna época más favorable que los dos o tres primeros años de vida para equilibrar y armonizar las tendencias naturales de los niños a través de una educación integral que les ofrezca múltiples oportunidades para el desarrollo de su sensorialidad ...El mayor esfuerzo de los pedagogos musicales debería centrarse en la recuperación de la percepción espontánea y desinteresada de los sonidos, a través de un aumento – cualitativo y cuantitativo- de la estimulación auditiva del niño mediante el sonido, la música, **canciones** y ritmos, a partir de su nacimiento y durante los primeros años de vida. El primer circuito cerrado de la percepción musical: - Audición - Reproducción del modelo - Control auditivo de la respuesta sujeto a posteriores reajustes ¹.

La canción reviste un fuerte impacto, porque va provista de gran afectividad. Va con el oído, determinando la capacidad de respuesta. Es poesía con música, su impacto es rotundo.

No es igual, decir algo. Es diferente si se canta. Una canción deja una huella distinta. La investigadora Luzmila Mendivil dice: *“La palabra cantada crea una nueva forma discursiva, una forma diferente de pensar, sentir y expresarse con la lengua, más perceptiva y por lo tanto más sensible que redimensiona la función comunicativa del lenguaje”*².

Cuántas evocaciones están llegando al cerebro, pero también al corazón. Por eso es importante tener llena nuestra despensa o nuestro depósito personal, con numerosas canciones. No podemos circunscribir el caudal de canciones a lo que la escuela (o en el peor de casos “el mercado”) determina como “infantil”. Niños y niñas atesoran las letras y melodías que hacen suyas, por impactos emocionales diferentes: por la diversión que provocó, por el juego que asoció, por la persona con quien la cantó, o por la

.....
¹ Gainza, Violeta Hemsy de: Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical.

² Mendivil, Luzmila: Foro virtual sobre la canción infantil.

belleza melódica, armónica o poética con la que pudo ser “tocado”, sin importar la edad.

¿Pero qué tipo de canción debe ser la que escuchamos? ¿Hay alguna prescripción? ¿Cualquier canción produce esos efectos? ¿Todas funcionan?

IV. La canción un enlace al mundo exterior

La canción como forma expresiva y patrimonio de la humanidad está presente en todas las sociedades. Es portadora de elementos culturales, religiosos, pedagógicos, filosóficos, lúdicos, sociales, artísticos... en fin, condensa en muchos sentidos un poderoso caudal de elementos de incidencia en la conducta, y en la forma de entender la vida. La alegría, felicidad, diversión o amor son expresados con canciones. El desconsuelo, el odio, la pasión, la desilusión, la muerte también son merecedores de una canción.

Los griots africanos, los trovadores europeos, los payadores latinoamericanos, los cantautores contemporáneos no cantan simplemente porque les gusta hacerlo: Su voz y sus palabras CONSTRUYEN sentidos que representan épocas, momentos, situaciones, historia y formas de manifestar los discursos de poder, los planteamientos dominantes desde la política, la religión, el estado, la familia, o el mercado...

La canción es una construcción humana, una materia intangible que se fue moldeando a través de la historia, un producto cultural que nace como necesidad de transmitir y comunicar, de llevar y traer los acontecimientos entre los pueblos, historias que en su oralidad necesitaron de la música como fijador de la memoria (...) fue y seguirá siendo testimonio de las necesidades expresivas del hombre, un continente natural para pensamientos, emociones, sentimientos, vivencias, sueños y fantasías (Otero y Velásquez, 2018)³

“Las canciones no son algo inocuo. Son mecanismos de reproducción social, es una narrativa que crea, recrea, reproduce y a veces cambia el discurso hegemónico cultural de una sociedad dada en un momento determinado”. (Fernández, 2006, p. 36).

Se trata, pues, de discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en la sociedad. Violeta de Gainza se ha referido a la canción como “*El alimento musical más importante que recibe el niño.*” A lo que agrego:

.....
³ Citado por Mendívil, Luzmila, en el Foro virtual sobre la canción infantil.

“También es el alimento poético más importante que reciben los niños y niñas. Que encarna las virtudes del juego musical, del juego de palabras, del juego con movimiento, del juego de representación... la canción es un juego en sí misma... es un poema en sí misma, es música en sí misma, es arte en sí misma y es acción vital...” (Batres, 2013)

A partir de lo anterior, desde la psicología de la música, podemos también observar tres funciones auditivas que se relacionan con parámetros sonoros de fuerte incidencia en el desarrollo musical, artístico y humano:

- **La receptividad sensorial auditiva:** involucrada con la sensación y la memoria fisiológica
- **La sensibilidad afectivo auditiva:** vinculada a la necesidad, deseo, emoción, memoria anímica e imaginación
- **La percepción mental auditiva:** que coordina comparaciones, juicio, memoria intelectual, conciencia sonora e imaginación constructiva

Estas tres funciones (receptividad, sensibilidad y perceptibilidad), vinculadas a los parámetros sonoros (intensidad, altura, timbre, duración) y las funciones expresivas comunicativas, creativas, formativas y sociales que implican, se mantienen en relación yuxtapuesta y de dinamismo constante, en el instante sonoro en que ocurre la canción. La música es un hecho global, no separa elementos en el momento de su realización, se muestra como un todo integrado artísticamente, el cual analizamos a posteriori con fines explicativos, pero que sintetiza en un momento escénico la gama de imbricaciones comentada anteriormente (y que puede ser lo que consideramos “un simple” juego para niños). Por ello es que la canción tiene una polivalencia que nos vincula con el mundo musical, pero también con el mundo corporal, cuando nos movemos, cuando bailamos, cuando jugamos; y así extiende sus posibilidades hacia conectarnos con el mundo artístico, con el mundo comunicativo, con un mundo supramental que va más allá de la reflexión, o con ese mundo contextual e identitario, relacionado con nuestro idioma, con el lugar donde nacimos, o con el lugar donde nos movemos, pero que también interactúa con otras áreas de conocimiento: con la ciencia, con la historia, con la filosofía, con la cosmovisiones, con las expresiones ideológicas y de fe.

Esa fuerza de impacto podría canalizarse como motivador o impulsor de transformación social, iniciando en el corazón de los docentes, y convirtiéndose en una posibilidad crítica y consciente tras una elección

acertada de aquellos repertorios nutricios, fortalecedores, deconstructores, decoloniales y plenos para fomentar el desarrollo personal, y todo esto, sin detrimento del hecho maravilloso de cantar y disfrutar de la canción. No es necesario complicar la existencia de nadie. Sólo hay que añadir el cantar, una mejor selección del material. No es algo imposible, pero sí deseable, si somos maestros conscientes y políticamente comprometidos, como dijo Paulo Freire.

V. Canción y educación: un binomio poderoso

Y lo anterior nos lleva a considerar el inmenso poder que implica colocar la canción y la educación, conjuntamente. Constituyen un binomio poderoso.

¿Pero si este binomio es la canción impuesta, estereotipada, hegemónica, la canción sin vínculos contextuales, comercial, didactista o la canción portadora de roles inequitativos?

Pienso en la canción impuesta y de inmediato viene a mi mente el Himno Nacional de mi país. En Guatemala se hablan 24 idiomas indígenas de origen maya, más el garífuna, de origen africano, y el xinka. Pero el idioma impuesto y oficial es el español. Y una manera de “construir” el imaginario de una república inventada fue crearla desde la posición de quienes en su momento la afianzaron, desde la monoculturalidad mestizo-ladina, sin consideración de la pluriculturalidad étnica y sociolingüística del mismo. Así, el himno nacional se impone como la canción patriótica para todos, y nos hace concebir una patria común, pero que, en realidad, no es la patria de todos, sino “la patria del criollo”.⁴ Musicalmente el ritmo es “marcial”, muy a tono con la época de las gestas independentistas del siglo XIX, y con la imposición musical colonialista de la época. ¿Cómo sonarían los himnos nacionales con los ritmos de cada país latinoamericano? ¿Cómo serían los himnos nacionales con huapangos, sones, tamboritos, merengues, sambas, candombes, sanjuanitos, cumbias, joropos, vidalas, tangos, cuecas? ¿Qué nos dirían esos himnos, cómo explicarían la historia vivida, las razones de nuestra existencia en sus orígenes y en la condición actual? Yo creo que los verdaderos himnos nacionales existen y suenan constantemente, más allá del reconocimiento legal. Son los auténticos cantos que nos representan, pero que no están legitimados oficialmente, y se exponen sólo como “folklore”, como “nota

.....
⁴ Se hace referencia al título del ensayo “La patria del criollo”, obra de reconocido valor para el estudio e interpretación de la historia de Guatemala, del historiador Severo Martínez Peláez.

alegre” de nuestros pueblos, sin llegar a revestir la dignidad de acompañar a un mandatario en un Palacio Nacional.

Dejamos la duda latente, para la discusión en el aula.

Pienso también en la canción estereotipada:

“Arroz con leche,
me quiero casar
con una señorita
de la capital...

que sepa coser,
que sepa planchar,
que sepa abrir la puerta,
para ir a jugar”

Estereotipo del hombre que elegirá a la mujer que le convenga, y de la mujer que deberá esperar pacientemente a “ser elegida” a conveniencia de otro. La canción hegemónica nos hace cantar en inglés, si es el idioma de prestigio... o quizá en algún momento vendrá en mandarín... la canción comercial nos convertirá en una especie de artefactos que se mueven automática y acríticamente: “suelta la mano, la mano, la mano...”, “suelta la pierna, la pierna, la pierna” ...

La canción didactista y escolarizada, nos limitará conductistamente a seguir instrucciones, hacerlas y repetirlas, con dulzura aparente, pero en realidad, con una fuerte carga de imposición:

Cantemos el siguiente texto, que podría ser la adaptación bienintencionada de alguna maestra de preescolar. Utilicemos la melodía de la canción “Campanero”, como referencia:

Formaditos, formaditos,
al entrar, al sentar,
todos ordenados
siempre calladitos:
trabajar, trabajar.

Quietecito, no se mueva,
y no vaya a preguntar...
siga instrucciones
haga siempre caso
no pensar, no sentir”

Perdonen si exagero. Pero dígame usted... ¿Cuántas veces no hemos notado esa canción que está manipulando, condicionando, limitando?

Pero si bien, tenemos una canción “desde lo que amarra...”

- La canción impuesta
- La canción estereotipada
- La canción hegemónica
- La canción sin vínculos contextuales
- La canción comercial
- La canción “didactista” –al servicio de la manipulación y el conductismo...
- La canción como perpetuadora de roles, del *statu quo*...

También podemos utilizarla en educación, “desde lo que transforma...”

- La canción liberadora
- La canción deconstructora
- La canción con todos y para todos
- La canción como raíz
- La canción artística
- La canción creativa
- La canción generadora, innovadora, renovadora

La pandemia evidenció muchas cosas que no están bien (aunque ya las sabíamos). En el caso de la relación con los niños y las niñas, mostró que nuestro sistema escolar no está funcionando bien, que los niños y niñas necesitan otra vida, otra manera de ser tratados, con más alegría, con mayor plenitud, con arte, con música, con canciones..., pero con sabias canciones, con canciones transformadoras... que pongan en sus labios y sus voces el nuevo mundo...

- La canción infantil está presente en todos los pueblos, en todas las culturas. A veces, creada intencionalmente para los niños; otras, inserta en la vida colectiva sin separaciones etarias, pero conviviendo en la vida diaria.

- La canción infantil contribuye a crear memorias felices, memorias de sensibilidad, de humanidad, que pueden ser tan simples como una adivinanza, como un juego, como la historia cantada de un gatito, de un gusano o del mundo al revés.
- La canción infantil es puerta para el mundo musical, pero lo es más, para el mundo de la plenitud de encontrarnos como seres humanos.
- La canción infantil apropiada, puede en realidad, contribuir a la transformación social.

Quisiera ahora cantar en portugués. Pero confieso, avergonzada, que no sé hacerlo. Porque pusieron también otra frontera a nivel lingüístico en nuestro continente. Por eso, invito a que cada vez que podamos, cantemos en español y en portugués, y también en portuñol y en espagués, para romper esa frontera y sentirnos más acompañados los unos a los otros, en esta América Latina que nos acoge a todos como sus hijos.

VI. Finalmente un homenaje a quienes cantan

Y cierro estas breves notas, poniéndome en pie y dando una ovación a todo aquel que participa en la divulgación de la canción.

UN APLAUSO PARA:

- Padres, madres y todo aquél que cuida a un niño/a y canta con él o ella.
- Maestros, directores, autoridades educativas que promueven la música en la escuela
- Compositores, cantautores que piensan y crean para los niños y niñas
- Cantantes, intérpretes, arreglistas, productores de música para la infancia
- Difusores, creadores de programas radiales, televisivos, en internet, en cualquier red y canal para llevar música a los niños y niñas
- ¡Niños y niñas! Que siguen cantando, jugando con la música, haciendo música.

¿Quiénes promueven la canción transformadora para la infancia?

Menciono a tres instancias relevantes, entre muchas más a quienes presento una disculpa por la omisión:

- MOCILYC – Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: Instancia integrada por artistas que cantan, tocan y producen materiales para los niños y niñas, de manera totalmente voluntaria. Se han integrado por deseo personal de compartir su arte y conocimiento. Celebran encuentros periódicos de manera itinerante por América Latina, en donde comparten escenarios gratuitos para público infantil. En paralelo realizan un seminario de estudio sobre la canción y la música para la infancia. El equipo coordinador en 2020 está integrado por Jorge Sossa (de Colombia), Susana Coqui Dutto (Argentina) y Julio Brum (Uruguay). Pueden encontrar referencias en: <https://www.facebook.com/mocilyc/>
- RADIO BUTIÁ – Radio Infantil Latinoamericana: Es una emisora que difunde por internet. Es iniciativa del compositor e intérprete de música para la infancia Julio Brum (Uruguay). En la emisora hay canales específicos para las canciones, repertorios e intérpretes de los distintos países latinoamericanos. La emisora difunde los 365 días del año, las 24 horas. Apoya a los artistas de música infantil. Se puede acceder a la emisora mediante la adquisición de membresías de bajo costo, tanto de manera individual, como institucional. Enlace: <https://www.radiobutia.com/>
- FLADEM INTERNACIONAL Y SUS 22 FILIALES EN TODA AMÉRICA LATINA: El Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM, es una organización que aglutina a educadores musicales de todo el continente. Bajo 10 principios básicos, busca la promoción y valoración de la música, repertorios, modalidades de trabajo, metodologías, recursos y materiales en pro de la educación musical. Obviamente, la canción infantil es una de las temáticas que abordan. Enlace: http://www.fladem.info/index_2.html

Cierro con la expresión y canción del compositor argentino, Fito Páez:

“¿Quién dice que todo está perdido?
 ¡Yo vengo a ofrecer mi corazón!
 ¡Tanta sangre qué se llevó el río...!,
 ¡Yo vengo a ofrecer mi corazón!”

Y complemento con la frase de Rodolfo Azmitia, pedagogo guatemalteco:

*“Una educación que no transforma las sociedades...
¡Es inútil!”*

Muy agradecida con la Universidad MacKenzie, con el comité organizador del evento. Con la Dra. Iveta Borges Ávila Fernandes, por la presentación, con la Dra. Mirian Celeste Martins por la invitación. Gracias por la oportunidad de tener voz.

Referencias utilizadas:

BATRES, Ethel. Perspectivas. Sobre educación musical. Guatemala: Editorial Avanti, 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Buenos Aires: Editorial Ricordi, 1977.

MENDÍVIL, Luzmila: Canción infantil: Magia, encanto e impacto en el mundo actual. Disponible em:
https://www.facebook.com/watch/live/?v=957429164710587&ref=watch_permalink
Acesso em 7 jun. 2020.

FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M. Género y canción infantil. In Revista Política y cultura, México, n. 26, p. 36, enero 2006. Disponible em:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000200003&lng=es&nrm=iso . Acesso em 06 out. 2017



DEL ARTE AL ARTE DE VIVIR

María de Los Ángeles "Chiqui" González



La aventura de los espacios.

La formación de los educadores amplía su campo y su capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. Ya no se trata de pensar solo en el arte, la desigualdad, el individualismo consumista, las nuevas tecnologías nos colocan en una situación muy particular: llevar la experiencia del encuentro artístico a todos los mundos dentro del mundo. El arte, como promotor del sentido urge en un mundo desesperanzado, caótico, donde la incertidumbre nos aleja de los proyectos y lo colectivo está francamente en crisis.

La formación artística debe ahora, no solo aportar a la educación sino a la resistencia de la condición humana. Mezclada entre la necesidad, los sueños y la valiosa experiencia que las personas traen desde sus propias vidas, imágenes y muchas luchas como forma de resistencia.

El arte porta su propia capacidad de abrazar las operaciones de selección y combinación y encarar procesos creativos, lúdicos y constructivos como forma de transformación social y humana.

Es la expresión artística la que cruza lenguajes y alcanza el plano de las sensaciones, percepciones, emociones, imágenes propias y la manera de convertir en cuerpo y formas el tan perseguido sentido de la vida.

Es la creación en el arte que atrapa el espacio, manipula el tiempo, abraza una concepción integral del cuerpo y la mente, conoce e integra la naturaleza y las materialidades desplazando al movimiento, las cosas y los objetos, y su acción transformadora en busca siempre amorosa de los momentos de belleza.

Por todo lo dicho, mi aporte en esta publicación se centra en el relato de las experiencias, realizaciones y propuestas que han incidido en la creación de los *Trípticos* de la Infancia y de la Imaginación y el aprendizaje mutuo que nos ha permitido proponer una escuela distinta, libre del modelo decimonónico, en el cual el arte dialogue con la filosofía y la antropología y las artes y las ciencias nos ayuden a recuperar nuestras identidades múltiples y la certeza de ponernos en marcha para que la igualdad se desparrame, como los saberes, las palabras y las posibilidades de alcanzar momentos de felicidad.

El uso total e irrestricta de los lenguajes para todos, me parece un buen lema de contenido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que ninguno sea esclavo. (RODARI, 2002)

Los *Trípticos* nacieron en Rosario y Santa Fe, Argentina, como un desafío. A su vez, se presentaron como oportunidades colmadas de preguntas.

¿Era posible crear espacios públicos, permanentes, destinados al juego y la convivencia, a partir de los chicos, pero en realidad destinado al conjunto de la ciudadanía?

Las preguntas podrían precisarse aún más.

¿Hay una manera de poner en acto, en objeto, forma, color, la “forma de estar en el mundo de un niño” para convertirlo en una nueva puesta en el espacio de la utopía de convivir, donde las grandes metáforas de lo humano se presenten, construyan y de-construyan y donde sea posible ingresar en un mundo intergeneracional y creativo?

¿Sería posible diseñar espacios expositivos de interacción permanente que contribuyan a constituir vínculos entre personas, a dar libertad y dignidad a los ciudadanos, a no imitar en punto alguno las estrategias del Mercado?

¿Sería posible construir ámbitos que sean múltiples y encierren desde su arquitectura una visión estética de mundos extra-cotidianos y a su vez la sensación de contener muchos mundos y climas, uno dentro del otro?

¿Sería, a su vez, posible crear con el paisaje, la arquitectura y la puesta una intervención en el espacio-tiempo para que el tiempo transcurriera de “otro modo”, que los espacios crearan emociones y apropiaciones, la luz y el “derecho a la penumbra” provocaran contrastes, sensaciones de extrañeza, recorridos no lineales, miradas guardadas, percepciones diferentes, colocando, en definitiva, al cuerpo en flor sin divisiones cuerpo-mente?

¿Sería, al fin posible, que el tránsito no fuera lineal y que el viaje y el desvío pudieran ser recuperados en el aprendizaje y el disfrute? ¿Era posible que el Museo-antimuseo se convirtiera en el mítico viaje de vivir, el viaje de aprender a vivir juntos?

Todas las mencionadas, e infinitas preguntas, alientan esta introducción porque son en definitiva las bases, recorridos y metas de los sitios que conforman el Tríptico de la Imaginación y el Tríptico de la Infancia.

Para contar brevemente cual es la aventura de sus espacios, diremos ante todo que los nombres no son felices o al menos no “dicen lo que dicen”. A lo mejor esto es un mérito, dado que nada es sólo lo que se nombra, “es algo más y otra cosa”, como decía la gran poeta argentina Alejandra Pizarnik.

Sobre la arquitectura y el planeamiento

La Granja de la Infancia nació en Rosario, Argentina, en mayo de 1999, un paseo urbano que inauguraba una nueva forma de pensar la ciudad. Luego llegaron *El Jardín de los Niños*, al parque central de la ciudad y *La Isla de los Inventos*, a la vieja estación de ferrocarril a la vera del río. En diciembre de 2010, en la ciudad de Santa Fe, *El Molino*, *Fábrica cultural*, *La Esquina Encendida* y *La Redonda*, *Arte y vida cotidiana*, festejaban el nacimiento de un nuevo Tríptico.

Estos espacios no se diferencian entre sí por divisiones como medioambiente, cultura, ciencia y construcción. Cada uno de ellos contiene toda esa oferta. Sus campos y desarrollos se podrían sintetizar de la siguiente manera: *La Granja* es el cuerpo en juego entre naturaleza y cultura. *El Jardín* convoca el poder de la imaginación para inventar, innovar, crear lo poético. *La Isla* trabaja con los materiales, lenguajes, medios y soportes haciendo de la construcción una apuesta intergeneracional. *La Redonda* pone en juego y movimiento la vida cotidiana. *El Molino* despliega toda una fábrica de diseño y

construcción para experimentar con diferentes materialidades. La *Esquina* es joven y promueve el encuentro, la creación y la participación colectiva.

Se trata de integrar las dicotomías cuerpo-mente, teoría-práctica, forma-contenido, objeto-sujeto, así como superar la división artes y oficios, ética y estética, mediante los grandes impulsores del hombre y de la vida: el juego y el ritmo, la idea de recorrido, de trayecto, de viaje.

Hay horas en la infancia, en que todo niño es un ser asombroso, el que realiza el asombro de ser. Descubramos así en nosotros una infancia inmóvil, una infancia sin devenir, liberada del engranaje del almanaque. (BACHELARD, 1982, p. 177)

Con los niños para todos

Un niño pequeño no percibe la total diferencia entre lo real, lo imaginario y lo simbólico. Una rama puede ser de día, un árbol con nombre científico, por la noche la sombra del temor, y al amanecer, el miedo mismo, “eso otro”.

El niño no ha construido aún el pensamiento lógico formal, ni ha sido enseñado en el causalismo. Por lo cual, nacen en él, adjudicaciones mágicas, lógicas diferentes al silogismo y poéticas que desnudan, a nuestro entender, la lógica de la supuesta lógica.

Un niño no divide cuerpo y mente. Es su cuerpo y lo percibe como otro sólo cuando le duele y tiene hambre. Algo así como diferenciarlo de él sólo cuando hace síntoma.

El niño aprende mediante la acción, el juego y la transformación. Ama y se enamora del mundo de las formas. Le causa emoción lo redondo y el sonido de las palabras. No lo ha alcanzado la separación forma-contenido en la cual el significado parece “tragarse” la ensoñación de la dimensión formal.

El niño vive inmerso en el ritmo de la vida y de las cosas. Pone en ritmo todo el tiempo su propio cuerpo y le asombra el espacio como algo más que los escenarios de su vida. Los “mundos dentro del mundo” que implica el espacio, tan bien presentado en los cuentos infantiles tradicionales, significan el pasaje de una realidad a otra, el ritual de ingreso a lo fantástico, lo mágico, lo distinto. El espacio es metáfora del crecimiento mismo y el encuentro con los otros. Se constituye en ámbito imaginario de aprendizaje e invención.

Desde esta perspectiva, llegamos en nuestra práctica a un concepto revelador: los chicos nos ofrecen ciertas “entradas” a la utopía de lo humano enunciada desde ellos y para todas las edades.

Así nacieron espacios con una fuerte puesta estética, que esconden metáforas y misterios a los cuales el adulto les da un sentido emocionante: una mecedora con una canción de cuna puede sentirse como el origen; el caos contado como explosión de colores y formas puede ser una fiesta y un momento maravilloso para el comienzo del universo; las piedras que tapan palabras censuradas por la dictadura, invitan a liberarlas del peso que las oculta; las fábricas textiles nos ubican en la cultura de la máquina de coser creando el traje de novia o la manta de cama que nos regalaban nuestras madres para enviarnos a crecer; la fábrica de madera, remeda al galponcito del abuelo, donde se creaba un barco en una botella o una torre de fósforos entre la magia de las herramientas y los días de lluvia.

Todo un modelo para la ciudadanía: no se puede construir sin coser retazos de memoria, sin descubrir la belleza de las formas y su capacidad de ser el contenido, sin viajar por la vida juntos para aprender.

Creamos, por eso, artefactos de madera, fábricas, juegos de palabras, donde caben el galpón de las herramientas y el cubismo, la kermesse de los viejos barrios y el grotesco argentino, la abstracción geométrica y la cultura de los trenes, la poesía y la ciencia de la incerteza. Son saberes aprendidos en la acción, con un cuerpo que no se porta, se es, distribuyendo afecto, encontrando soluciones. Diferenciarnos y unirnos, para producir la transmisión de conocimientos y experiencias que a la vez heredamos.

Juego y construcción para saber que somos protagonistas de la Historia y de nuestra historia. Los “nuevos” vienen diciendo en la acción que el mundo se ha detenido y que la belleza no está atravesando el hacer humano.

Por lo dicho, el Tríptico de la Infancia y el Tríptico de la Imaginación se proponen:

- Integrar al mundo adulto en la narrada utopía de convivir, crear y viajar en el tiempo y el espacio entre generaciones.
- Luchar contra dicotomías que no favorecen la armonía del cuerpo y las posibilidades de exploración y crecimiento.
- Una concepción no lineal del tiempo-espacio. La memoria como recuperación subjetiva y colectiva. Lo extracotidiano para denunciar la lógica consumista y mediática de cierta cotidianeidad.

- Una apuesta por el mundo poético y por las operaciones creativas. Hacer lo pensable y lo impensable. El ejercicio del juego como aprendizaje del movimiento interno de los procesos creativos.
- Una constante integración de múltiples lenguajes como recarga simbólica en un mundo tendiente a la literalidad, alejando el concepto de lenguaje del arte y lenguajes expresivos, dado que el lenguaje es más abarcador y democrático: son mundos simbólicos, autorregulados en sus elementos significantes, constructores de sentido, que pueden escribirse o graficarse, expresar y comunicar a otros, que intermedian entre nosotros y son imprescindibles a la hora de los saberes. Los lenguajes, medios, diseños y soportes son la forma en que la cultura nos hace seres humanos imaginantes, proyectuales, memoriosos, afectivos, solidarios, únicos. El cuerpo al fin es un lenguaje y es a su vez el dispositivo de cruce y acción de todos los lenguajes.

El verbo ser...toda la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra singular. Sin ella, todo hubiera permanecido silencioso y los hombres, como ciertos animales, habrían podido hacer uso de su voz, pero ninguno de esos gritos lanzados en la espesura, hubieran elaborado jamás la gran cadena del lenguaje... (FOUCAULT, 1968)

Las narrativas museológicas. El texto dramático.

Debemos comenzar diciendo que nuestros *Trípticos* combinan origen y reproducción. Somos hijos de la arquitectura y el paisaje, la copia y la deconstrucción. Nuestros espacios no hubieran sido posibles en otro momento histórico.

Los seis lugares están dispuestos como recorridos que contienen un trayecto dentro del otro, como Alicia atravesando espejos, esa multiplicidad invita al viaje con desvíos. Los trayectos tienen apuestas estéticas muy distintas, poniendo en el centro de la acción texturas y lenguajes predominantes. La montaña encantada, por ejemplo, es piedra escrita y vegetación abigarrada, instalación sonora donde los árboles hablan como la memoria, el agua canta dividiendo el tiempo y la piedra indica el destino como en las mitologías conjuntivas. Desde un andén de estación de ferrocarril, lúdico y austero, una puerta nos lleva a una fábrica desordenada y activa. Allí, el papel nace, se imprime, se estampa, se cose y se reúne. Subiendo a la fábrica

textil se detiene el tiempo entre el telar y la manta de todos mientras un mundo contiguo de pantallas iluminadas hace que un dibujo se vuelva movimiento.

En ningún caso hay visitas guiadas. Nadie explica el recorrido. Las muestras están escritas, y cada visitante al modo de las kermeses y fiestas populares, se detiene en el puesto que quiere.

Hay narrativas varias para organizar las muestras, pero son secretas. Las conocemos los que creamos los dispositivos lúdicos y diseñamos la puesta y el montaje.

La narrativa de los *Trípticos* se parece al teatro de objetos: la luz define espacios, la tela separa, los objetos invitan a tomar vida, a indagar e imaginar. Un espacio escenográfico donde los materiales y cosas ponen en protagonista al ciudadano y en dramática su escena.

Los animadores les acercan posibilidades, son sus cómplices, los ayudan a manipular la ilusión y a cuidar la situación creativa. Promueven el encuentro entre la gente y las cosas que empiezan a vibrar. Son acompañantes en la transición de los ritos de pasaje espaciales y vitales.

Todo sucede en lugares donde el tiempo es otro, cada uno se mira en sus pantallas interiores y vive el drama de crear con otros. La belleza asalta el nivel del trabajo.

La narrativa no es un guion con base conceptual, es un texto dramático donde se ponen en fricción y alteridad, búsquedas y materiales, cuerpos y saberes.

Cuidemos lo público, porque para algunos es lo único. Javier, de 10 años

El desafío de lo público.

Debemos destacar que estos lugares serían imposibles sin enmarcarse en lo público. Integran un conjunto de espacios públicos extendidos en el territorio. Un proyecto pedagógico urbano que tiene la pretensión de completar al sistema educativo formal con un sistema amplio, rico y plural, que sostiene un concepto de medio ambiente como paisaje de ciudadanía.

El espacio público es: territorio de encuentros, cruces, aprendizajes y construcción de vínculos; patrimonio para disfrutar y legar a nuestros hijos; escuela de convivencia y democracia, una política del arte de vivir juntos; memoria del pasado y marca urbana donde está desplazada nuestra

cambiante identidad; bien común, espacio de todos, usina de ideas imaginarias y sentido; medio ambiente natural y social; conjunto de servicios y acciones para el fortalecimiento de la sociedad civil.

Por todo esto, los *Trípticos* garantizan accesibilidad económica, urbana y social, no prevén la venta de productos que alejen a las familias del juego y la creación e implementan un doble sistema de atención a las escuelas y a las familias que crea multiplicidad de relaciones e introduce criterios de igualdad e inclusión social.

La arquitectura, la luz, el color, las texturas, están pensadas desde el cuerpo del ciudadano y dispuestas para propiciarlos vínculos interpersonales. Así el descanso, los ritmos, la apropiación del lugar están atravesados por un minucioso estudio tempo-espacial, haciendo de lo poético y de la metáfora una máquina de transformación. El sonido ambiente no indica ni ofrece. Se proyecta el silencio y el propio sonido del estar juntos, jugar y fabricar.

Los paisajes de la ciudadanía nos hacen vislumbrar gente libre, eligiendo recorridos, animadas por la acción y la transformación, en ámbitos multisociales y multiculturales, involucrados en varias estéticas, encontrando sentidos y aprendiendo. Es un paisaje *entre* nosotros, a partir de la metáfora, la imaginación y la esperanza.

Una manera de poner en escena la utopía de vivir y el viaje pedagógico.

Tendríamos que dar un salto, pero todo salto vuelve a apoyarse en otra parte, en realidad tendríamos que “ser un salto”. (JUARROZ, 1986)

Referencias:

- BACHELARD, Gastón. *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores, 1968.
- JUARROZ Roberto. *Novena Poesía Vertical*. Buenos Aires: Editorial Carlos Lohlé, 1986.
- NERUDA, Pablo. La palabra. In: *Confieso que he vivido*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1974.
- RODARI, Gianni. *La Gramática de la Fantasía*. Madrid: Editorial Booket, 2002.



MODOS DE EXISTÊNCIAS:
:ARTISTAS:DOCENTES:PESQUISADORES:

Lucimar Bello

perguntatórios

20.20

compõem.encorpam.bibliotecas
*números infinitos e talvez o infinito, espelho, escada espiral, superfícies polidas,
frutas esféricas,
luz insuficiente, biblioteca interminável,
a biblioteca é uma esfera, cujo centro é qualquer hexágono, cuja circunferência é
inacessível,*

Biblioteca de Babel
Jorge Luis Borges

estado de dúvida incessante,
inconsistência, insistência, resistência,
resiliência, atravessamento,
lacuna, ferida, borda, limite,

existiriam respostas
em um perguntatório
(?)

em palavras a.par.lavradas
(?)

com quantas manhãs se tece um
amanhã (?)
em quantas noites adormecem as
ferrugens (?)
quantas tardes fazem arder as
memórias (?)

políticas “públicas” seriam um vício,
um despiste (?)

vínculos inter.conexos (?)
inter e onto.culturais (?)

:artistas:docentes:pesquisadores:
uma “tríade” de vínculos
(?)
:os profissionais
em maior número nos Brasis:
(?)

humus celeiros gramas
&
erva daninha ameaça medo

des.a.fios
(?)

manhãs e baobás
ferrugens e samaúmas
ardências e surgências

o mundo em chamas clama
 o mundo em estado de falências
 a arte em estados de brotamentos

existir
 consiste
 insiste
 resiste

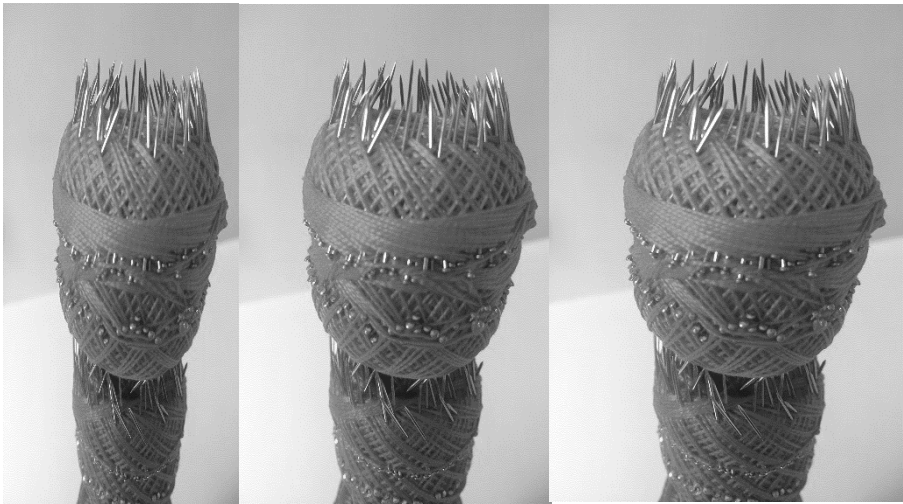
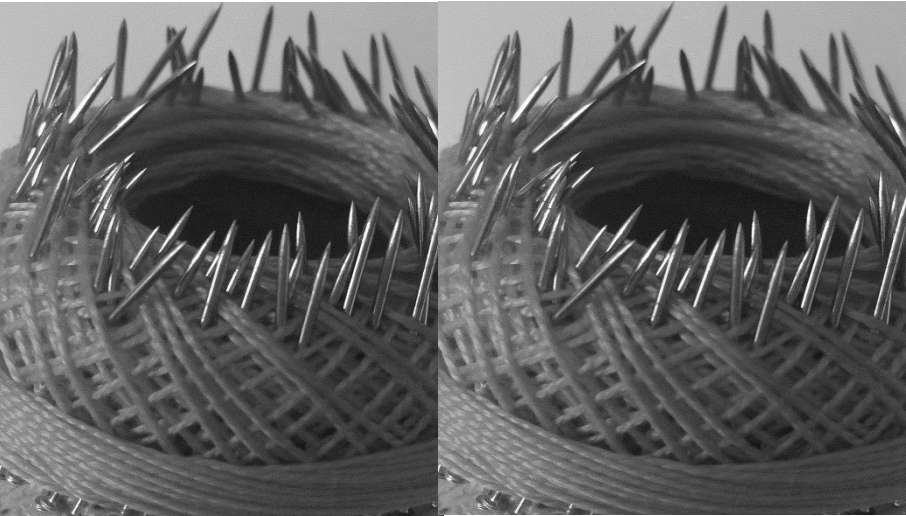
delicadezas de rastros (?)
 poéticas públicas (?)
 ecologias de cada ser vivente (?)

a pesquisa atravessa
 entrecruza
 monta quebra cabeças
 desmonta embaralha
 esconde peças

(?) (?) (?) (?) (?) (?) (?) (?)

*uma certa enciclopédia chinesa,
 os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c)
 domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade,
 h) incluídos na presente classificação,
 i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis,
 k) desenhados com pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que
 acabam de quebrar a bilha,
 n) que de longe parecem moscas,*
 Jorge Luis Borges

contágios (?)



brotamentos

lucimar bello
2018

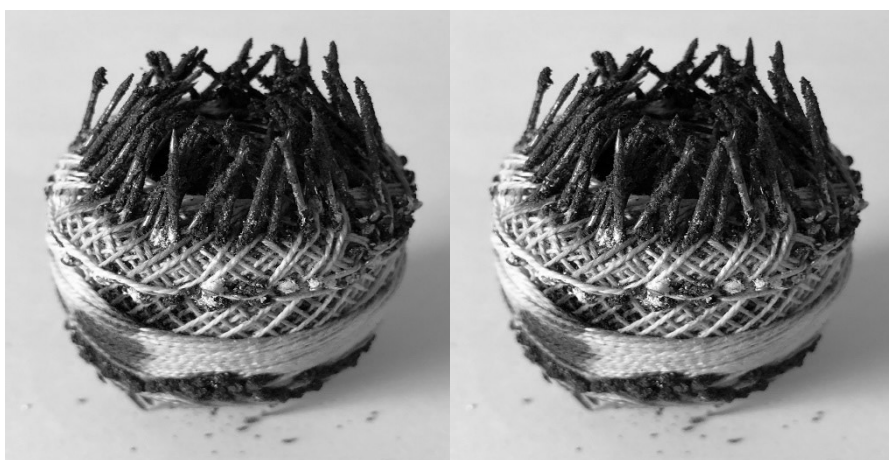
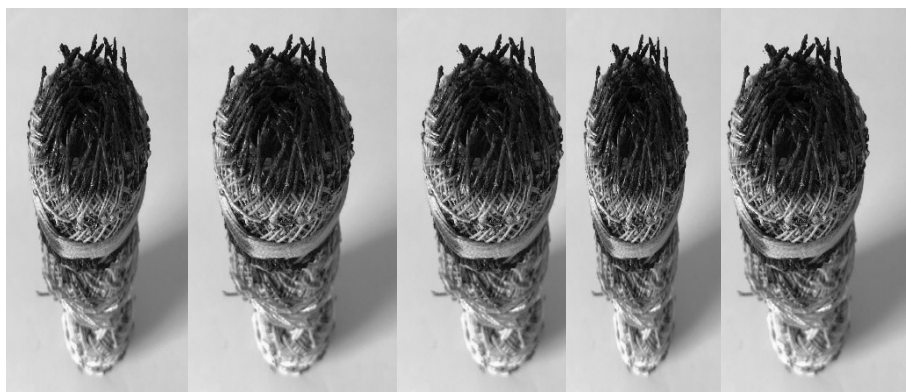


Fig. 1 a 4. Lucimar Bello. *Novelo de linha de bordar, antes vermelha*. Água sanitária, alfinetes e ferrugens. Trabalho iniciado em 2018. Continua enferrujando.

presenças

lucimar bello
20.20

palavrórios

existência

matéria essência vida prosseguindo instante acontecimento passagem
viravolta peripécias
fôlego espalhamento compartilha

arte

cartas de existência matéria concebida efetuada imaginador inventação

artista

entremez desempenho germe arcabouço
urdir fazedor viver pelo giz cultivado

docente

ensinância aventura ardume franja
troca troca
cuidador curador perguntador

pesquisador

curioso sabença pistas ânsia
bisbilhotice ardente
indiscreta vasculha



Fig. 5. Capa do livro de Bené Fonteles: *Cozinheiro do tempo*. Brasília: Edição Antes Arte do que Tarde, 2008.

Bené Fonteles

escrever é um fluxo entre outros, entra em relação de corrente, contra-corrente, redemoinho com outros fluxos, fluxos de merda, de esperma, de fala, de ação, de erotismo, de dinheiro, de política...

Conversações
Gilles Deleuze

Conversações. Gilles Deleuze
Cozinheiro do tempo. Bené Fonteles
As palavras e as coisas. Michel Foucault
Dicionário analógico. Francisco F. dos Santos Azevedo

educação não transforma o mundo

educação muda as pessoas

as pessoas mudam o mundo

Paulo Freire

:pensar como ato peri.gozo:

:infinitudes:

:gratidão:



MODOS DE
CONSTRUIR
AÇÕES DOCENTES



QUAIS SÃO MEUS MODOS DE FAZER DOCÊNCIA?

Arissana Pataxó

Eu costumo pensar que a nossa educação escolar indígena, hoje, tem outra proposta. Porque houve uma educação escolar que chegou nas comunidades com a colonização em 1500, e com ela a escola. A escola como toda instituição usada pelos jesuítas e demais colonizadores sempre com intuito de oprimir; com intuito de fazer com que os indígenas deixassem de falar sua própria língua; deixassem de valorizar sua própria cultura. Então, essa era a proposta inicial da escola. Muitas línguas, e muitos saberes foram reprimidos pela escola. A escola foi essa instituição que tinha esse poder dentro das comunidades indígenas por muito tempo, até o século passado. E mesmo com a inserção nas comunidades do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, e mais tarde da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, as escolas tinham esse propósito, de formar indígenas como mão de obra para o trabalho e integrá-los à sociedade brasileira. E o ensino da língua portuguesa nas escolas, com muita força, era para fazer com que o indígena deixasse de falar sua língua e aprender o português, como sua língua oficial. Então, essa era a proposta da escola. E quando que muda isso? Isso começa a mudar com a constituição de 1988, que garante aos povos indígenas os seus próprios modos de existir, garante aos povos indígenas os seus próprios modos de ensinar. Então, é a partir da constituição que a comunidade indígena tem um respaldo para valorizar quem realmente é, porque, até então, dizer que pertencia a uma nação indígena, dizer que falava uma língua indígena era algo feio, para sociedade não indígena. Era algo que precisava ser descartado, ser reprimido, ser oprimido. A constituição dá esse respaldo legal e é a partir daí que as escolas indígenas começam a ver também na escola esse espaço de reverter o

que foi construído há muito tempo. Então inicia uma luta pela formação de professores, porque a gente sabe que a maioria das escolas indígenas tinha como professores pessoas de fora, não indígenas. Então, como fazer dessa escola indígena um espaço de valorização da comunidade, dos saberes da língua, se os professores eram de fora? Inicia-se um processo em parceria com outras escolas, instituições, universidades para a formação de diversos professores, em diversas partes do Brasil. Esses professores começam a assumir a sala de aula e fazer dessa escola, da escola que chegou como uma instituição de fora, um espaço também da comunidade, um espaço da valorização do saber e dos conhecimentos tradicionais e da valorização das línguas indígenas. E, aqui na nossa comunidade, a escola chegou um pouco tarde entre o povo Pataxó, na década de 70. Chegou aqui com professores vindos, na verdade ligados ao órgão da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. E embora fossem professores bons que criaram grandes laços de amizade com a comunidade, ainda não eram os professores indígenas. E os professores indígenas começam a assumir de uma forma mais ampla as escolas indígenas em nossas comunidades na década de 90, por conta de formações específicas para professores indígenas, no início o Magistério Indígena. Então, por que não tinha professores indígenas? Porque a maioria das nossas comunidades não tinha escola. Então, a escola chega tarde. E se a escola chega tarde, a formação dos professores também acaba sendo um momento tardio. Mas, então, por que a escola, em nossa comunidade, chegou tarde? Ela chegou tarde, mas também chegou com um propósito da comunidade, uma reivindicação da comunidade. A comunidade queria escola.

Há um registro da década de 70 de um jornalista que esteve em nossa comunidade e entrevistou duas lideranças, Tururim e o Alfredo, que era meu avô e era vice-Cacique. Ele perguntou assim ‘O que vocês querem? O que os pataxós precisam?’ E ele disse ‘Uma escola para kitok’. Então, a gente percebe que a escola, ela vem a partir de uma reivindicação de lideranças, ela não chega à toa. E a comunidade, ela pensa a chegada dessa escola como algo que pudesse ajudar na luta territorial, na luta pela valorização da identidade do povo Pataxó e foi assim que a escola entrou na comunidade, a partir de uma reivindicação das lideranças. E foi com esse propósito e é com esse propósito que nós, professores indígenas, estamos tentando fazer da escola esse espaço de valorização dos conhecimentos tradicionais, dos saberes locais, do diálogo e da valorização com os mais velhos. Fazer dessa escola um lugar em que se ensine a ler e a escrever, se ensine os outros conhecimentos das outras de outros lugares, conhecimentos científicos, mas que não deixem de valorizar;

de ensinar; de compartilhar; de dialogar; de discutir os conhecimentos que tem dentro da nossa comunidade, que tem dentro do nosso povo. A gente sabe que muitos desses conhecimentos que a nossa comunidade tem, a ciência também “bebeu”. A ciência também “bebeu” para tentar construir os conhecimentos dela. Sabemos que nos séculos 16, 17, 18 o nosso país foi muito explorado; muito da nossa biomedicina, dos nossos saberes foram capturados, levados para transformar no dito conhecimento científico. Então por que desvalorizar os nossos conhecimentos locais? Os nossos conhecimentos tradicionais? Seja o lidar com as doenças, com as ervas, com as plantas, com os alimentos, seja com os processos de lidar com a natureza, são conhecimentos que a gente sabe que a ciência já “bebeu” também. Então, temos o propósito de valorizar os nossos conhecimentos locais e isso é só para contextualizar um pouco do que é a nossa escola e qual é a nossa proposta.

E como eu desenvolvo minhas ações, vamos dizer assim, docentes? Minhas ações docentes são com esse propósito, com essa base e geralmente é feito de forma coletiva na escola, pois as ações são construídas com os demais professores. Nós temos várias atividades na nossa escola que são difundidas e discutidas de forma mais ampla. Nossa escola tem uma proposta que trabalha com a valorização da cultura, de trazer os saberes dos mais velhos para a sala de aula, de dialogar com os conhecimentos científicos, ou seja, não deixar os alunos sem esse acesso ao conhecimento do mundo, assim como os outros alunos de outras escolas tem. Realizamos diversas atividades que estão em diálogo com o que acontece em nossa comunidade e festas que acontecem em nossa comunidade, nossa escola está em diálogo, seja para liberar a turma; seja para levar a turma; seja para participar; seja para colaborar na festa. Então, a escola, na verdade, é um espaço da comunidade, ou seja, e a escola se estende também para outros espaços da comunidade. Então, a gente tem atividades que os alunos saem da escola e vai aprender também em outros espaços da comunidade.

E minhas ações em arte? Atualmente sou professora de arte, desde 2014 e atuo no Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha e dou aula atualmente no Ensino Médio, mas iniciei minha trajetória em 2002 como professora de Alfabetização e Letramento nas fases iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando com crianças e sempre nessa perspectiva de fazer um ensino contextualizado, um ensino que a criança pudesse aprender ler; escrever, contar, fazer cálculo matemático, contextualizado com seu dia a dia, com um ensino que a criança pudesse se ver; não uma matemática fora da sala, distante da criança, não uma leitura e uma escrita longe da criança, mas

uma leitura e uma escrita que se aproximasse dela. Nosso objetivo sempre foi fazer dessa escola um lugar em que a criança também se reconhecesse, se sentisse parte da escola a escola fosse parte da comunidade. Sabemos que a escola foi ontem esse lugar em que a criança chegava e se sentia longe, distante da sua casa, então a ideia é fazer com que a criança sinta que ela também está em casa, que a escola é parte dela. Eu acho que isso é importante no ensino, principalmente inicial, nas turmas primárias. A criança tem que aprender a ler através do contexto da sua comunidade, ela precisa escrever a partir de um contexto que ela conhece. Eu sempre discuto aqui com os professores, nas formações e em outros espaços, que às vezes o professor cobra da criança que ela não sabe escrever, mas às vezes não é ela que não sabe construir o texto, o problema está na forma como o professor propõe a atividade. Às vezes o professor propõe a atividade para que a criança escreva um texto ou fale de um assunto que não está dentro da realidade dela. Então, se escrever e construir um texto já é difícil, imagine ter que escrever com um assunto que ela não domina? Se nós adultos não conseguimos escrever sobre um assunto que nós não dominamos, como nós vamos propor para uma criança escrever sobre assuntos que ela não domina. Isso pode dificultar o processo de letramento e alfabetização, são essas questões que a gente precisa repensar neste lugar da escola.

Como mencionei, iniciei minha trajetória em 2002 como professora primária, e em 2005 entrei na graduação em artes e 2009 conclui; 2010 entrei no mestrado; 2012 voltei para a comunidade e continuei lecionando em turmas primárias e em 2014, ingresso nas aulas para a turma do Ensino Médio. Esse 2020, eu passei no doutorado em Artes Visuais e esse ano iniciei minhas aulas em Salvador. Com a pandemia eu retornei para a comunidade e estamos em diálogo para a construção de um currículo específico para nossa escola.

E como eu penso em um ensino de arte no Ensino Médio? Eu penso como uma proposta formativa ao longo dos três anos. Nós temos aqui aulas de arte no primeiro, no segundo e no terceiro ano. Então, em discussão junto aos demais professores, ainda estamos construindo a proposta curricular do colégio, não digo que está pronta, mas vou descrever como eu estou fazendo desde 2014; modificando, dialogando e construindo maneiras de dar aula, para que, ao fim, a gente pense a proposta do Ensino Médio como um curso para em que o aluno estude o primeiro, o segundo e o terceiro ano como algo contínuo. Eu construo a ação assim: No primeiro ano, os alunos vão aprender, dialogar, ter domínio sobre os contextos mais locais da própria comunidade; vão conhecer, dialogar e aprender a criar a partir desse diálogo mais próximo

com sua realidade. Realizamos um diálogo com conhecimentos que os jovens já dominam, como por exemplo, a produção de tintas naturais para eles produzirem obras a partir dessas atividades, aprimoramentos das pinturas corporais, para que eles possam aprender e dialogar com outros conhecimentos a partir da sua realidade e criar outras possibilidades, discutir significados, cores etc. No primeiro ano a ideia é fazer esse panorama da arte do povo Pataxó, para que eles respeitem, conheçam, fortaleçam, conheçam e valorizem as pessoas que dominam essas práticas e tenham a possibilidade de fazer, experimentar, criar. A gente também realiza oficinas aqui na escola; já realizei diversas oficinas nesses anos, tanto trazendo os mais velhos para dentro da escola, para ensinar determinadas práticas de tecelagem, quanto os próprios alunos divididos para que também apresentem o conhecimento que eles já trazem de casa, dos seus pais. É preciso pensar que o aluno também domina esse conhecimento, ele tem esse conhecimento e isso é muito importante que se discuta sempre, pois todos já discutiram que aluno não é tábula rasa, é alguém que traz conhecimento, então é preciso possibilitar que o aluno também mostre, demonstre e apresente esse conhecimento para os demais colegas, isso é importante. Em alguns momentos de oficina a gente estabelece que os próprios alunos mostrem aos colegas seus conhecimentos. No primeiro ano também trago essa questão dos alunos conhecerem um pouco dessa diversidade das linguagens artísticas dos povos indígenas, cerâmica, cestaria, pinturas corporais. Temos uma proposta de atividade em que os alunos criam obras através de padrões, repetições, de composições a partir do estudo de grafismos de diversos povos. Então, eles estudam sobre diversos povos, significados e modos de produzir e também criam suas composições a partir de suas memórias e de seus contextos. No primeiro ano o aluno tem essa perspectiva de dominar um pouco dessa arte local do povo Pataxó, estendendo também a conhecer a diversidade artística de outros povos indígenas no Brasil.

No segundo ano já trago uma perspectiva de eles conhecerem diversas linguagens artísticas que perpassam o mundo da arte: a música; as artes cênicas, envolve manifestações populares, as artes circenses; o teatro; o cinema; a fotografia e outras produções que envolvem a tecnologia, sempre numa perspectiva de ter esse diálogo com os outros povos, com a comunidade, com a valorização dessa diversidade brasileira. Enfatizamos a música também, além de outros estilos e gêneros musicais, a música indígena, os artistas indígenas, e isso também é um dos focos que eu trago nas minhas discussões para as aulas.

Em 2019 fazendo um diálogo com a disciplina de arte e patxôhã que são as disciplinas que dou aulas, a gente construiu aqui com a turma um calendário para o ano de 2020. Neste calendário, os alunos tiveram a experiência de trabalhar com a arte, com a tecnologia e com a língua patxôhã. Eles fotografaram diversos espaços, diversos locais, depois fizeram dessas fotografias imagens para apresentar e decorar os seus calendários, que eram em números, mas tinham palavras na língua patxôhã, além de trabalhar a tecnologia, porque todos os grupos tiveram que construir esse material no computador, no programa. É dessa maneira que tentamos construir esse diálogo, um diálogo que dê acesso aos conhecimentos, que valoriza o conhecimento local, nesse caso a língua, e fazer com que os alunos dominem outras tecnologias, outras ciências, em nosso caso, a tecnologia. Que também possam expressar, possam criar, que foi essa parte que a gente proporcionou que eles fizessem esse trabalho de registro fotográfico, despertando a sensibilidade para a composição de imagens.

No terceiro ano, depois de conhecer diversas linguagens artísticas e depois de valorizar as diversas artes dos diversos povos indígenas e do povo Pataxó, no terceiro ano o foco é trabalhar essa arte em diversas civilizações, de outros países e também a arte brasileira no geral. Então temos a questão: como constrói a história da arte? Trazemos a arte de diversas civilizações, geralmente ensinada nas universidades: arte grega; arte romana; arte egípcia; arte "pré-colombiana", arte brasileira como é geralmente conhecida, trazendo esse processo da discussão da arte moderna também, até chegar à discussão da arte contemporânea. Então, é nessa perspectiva que construímos esse currículo, neste curso, vamos dizer assim, curso de arte na nossa escola.

Sobre essa questão de escolas não indígenas podem trabalhar questões indígenas na sala de aula, acredito que o caminho é a pesquisa, a aproximação. A pesquisa, como? Na internet hoje já temos várias plataformas, vários sites que podemos buscar materiais para trabalhar as questões indígenas. Nós temos o site do ISA, é um site que eu sempre recomendo do Instituto Sócio Ambiental. Site que traz bastante material seguro sobre diversos povos sobre o Brasil. Tem um Site de vídeo nas aldeias que é uma plataforma em que reúne vídeos de vários cineastas indígenas e que os professores podem usar na sala de aula, porque o vídeo, o filme é uma ferramenta que chama muito a atenção das crianças e jovens. E eu acredito que os professores têm que começar a trabalhar a questão indígena do ponto de vista local. Quais são os povos indígenas que tem no meu estado? Quais são

os povos indígenas que tem na minha região? Quais são os povos indígenas que tem na minha cidade? Na minha cidade tem algum povo, tem alguma comunidade, tem alguma aldeia que eu possa trabalhar, que eu possa fazer com que os alunos conheçam? Acho que isso é muito importante: começar deste lugar e partir depois para essa diversidade que temos no Brasil, porque isso vai aproximar os alunos, a terem mais interesse, a terem mais respeito por aquele povo que está ali próximo deles. Acho que esse é o caminho. Um abraço a todos. Muito obrigada!”.



PROCESSOS DA DOCÊNCIA DE CAROLINA – REFAZENDO TEMPOS E ESPAÇOS – DE DOM HENRIQUE A CAROLINA MARIA DE JESUS

Carlos Eduardo Fernandes Junior

De onde falo e com quem falo

Desde janeiro de 2017 sou coordenador Pedagógico da EMEF Infante Dom Henrique. Uma escola localizada nos fundos do conhecido Estádio da Portuguesa na Marginal Tietê, no tradicional e ao mesmo tempo esquecido bairro do Canindé. Trabalho em uma escola que se encontra diariamente com 750 pessoas, de muitos lugares do mundo e em diálogo com a desigualdade social que aterroriza o lugar de nossas ações. Atendendo crianças, jovens e adultos, dedicamo-nos a mediação das aprendizagens no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e na Educação de Jovens e Adultos. Além de conhecer onde estes estudantes estudam, é fundamental conhecer onde dormem também, onde sentam-se para se alimentar e em quais práticas culturais estão inseridos.



Figura 1. Vista aérea do território educativo do Canindé, 2019, recorte do Google Maps.

A região do Canindé tem como marco histórico a conhecida e extinta Favela do Canindé, documentada nos anos 50 pelo contundente relato da escritora Carolina Maria de Jesus, moradora do lugar. Em 2020, ainda contamos com uma comunidade de 300 famílias, segundo o censo dos próprios líderes comunitários, em casas pequenas que se erguem umas sobre as outras, na qual concentram-se três ou quatro gerações da mesma família. São bisavós, avós, mães e pais, filhos, primos, sobrinhos, tias, netos e bisnetos a tecerem uma relação complexa de ocupação do território educativo com um fortíssimo sentido de permanência. É bastante marcante na história destas famílias o fato de não saírem do lugar a que chamamos *Vila*.



Figura 2. Carlos Eduardo Fernandes Junior. Vila Santo Antônio, 2018, fotografia do acervo pessoal.

O segundo maior conjunto de moradias que ocupam também o nosso território educativo é o Edifício Olarias. Trata-se de um conjunto habitacional de 2004, localizado no quarteirão de trás de nossa escola. Este prédio com 137 apartamentos abriga um grande número de nossos estudantes, marcados por uma relação na qual os apartamentos costumemente recebem mais de uma família. Em uma lógica acolhedora evidenciamos muitos estudantes que moram com os irmãos, com a mãe e mais um segundo núcleo familiar no mesmo apartamento. Isto significa dizer que tanto na Vila quanto no Edifício Olarias temos um grande número de pessoas por residência.

O terceiro grupo em destaque ocupa as cercanias do metrô Armênia da cidade de São Paulo e a região do Morrinho (zona residencial que ainda não foi ocupada pelo crescimento da zona comercial do Brás e Pari). Moram em casas antigas, com grande número de cômodos e que dividem com outros moradores. Marcadamente temos famílias migrantes ocupando estas casas. A escola tem 25% dos estudantes migrantes, majoritariamente bolivianos ou filhos de bolivianos. Destacamos ainda estudantes vindo de outros lugares da América, África, Oriente Médio e Ásia. Aprendemos todos os dias também com paraguaios, colombianos, venezuelanos, nigerianos, angolanos, marroquinos, bengalis, sírios, indianos e chineses.

O quarto grupo que destacamos ocupa os Centros de Acolhida de nossa região. São equipamentos públicos mantidos pelos serviços terceirizados da Assistência Social e que somados alcançam o expressivo número de 2000 pessoas atendidas diariamente em nossa região. São Centros tais como: a Casa de Apoio Maria Maria, que aproximadamente 200 mulheres e seus filhos em alojamentos; o Centro Temporário de Acolhimento (CTA) 18, que atende famílias inteiras em pequenos apartamentos; o Sítio das Alamedas, que atende idosos por tempo indeterminado; a Casa Florescer reservada a pessoas trans; o Centro de Acolhida para homens Estação Vivência e o Centro de Acolhida Vivenda da Cidadania. Aproximadamente 100 crianças, jovens e adultos matriculadas na EMEF Infante Dom Henrique moram nestas instituições.

Como podemos observar neste breve relato sobre suas moradas, temos um grupo remanescente da favela do Canindé, muitos migrantes de diversos lugares do mundo, um grande grupo que lutou e continua lutando pelo direito à moradia, e a garantia da educação de todas e todos independente de suas identidades de gênero. Isto não é simples se pensarmos que todas estas identidades se encontram no interior escolar para viverem a experiência mais heterogênea possível. Organizar a educação na diversidade e para a

garantia de direitos não é tarefa simples, nem se faz solitariamente. A cada escolha que fazemos optamos por reafirmar a força de nosso território educativo.

Dessa maneira, tratemos do nome com que sonhamos e a necessidade de anunciarmos a injustiça de um homenageado.

Espaço de Bitita

No ano de 1960 inaugurava-se a Escola primária Infante Dom Henrique, fruto da reorganização da educação municipal na qual acompanharíamos a repartição das ocupações entre a gestão estadual e municipal. Neste espaço já funcionava uma sala dedicada a educação na qual uma professora ensinava “as primeiras letras” para as crianças de diversas idades no mesmo ambiente.

A inauguração da escola viria num processo de construção dos equipamentos públicos da região, ocupando os espaços que antes também foram ocupados pela favela do Canindé, em uma região de grandes áreas alagadas, na várzea do rio Tietê.

A escolha do nome dado à escola é derivada da homenagem à Infante Dom Henrique, que morrera no ano de 1460. Quinhentos anos depois, a poucos metros da Favela do Canindé em que vivia Carolina Maria de Jesus, a prefeitura homenageava o filho do rei João I de Portugal. O Duque de Viseu (Infante Dom Henrique) ficou conhecido pelo sequestro e venda de pessoas negras arrancadas violentamente da costa africana no ano de 1444, acompanhando pessoalmente o desembarque de 235 crianças, mulheres e homens no porto da cidade de Lagos, ao sul de Portugal. Isto está registrado em cenas de grande agonia no livro “Crônicas do descobrimento e conquista da Guiné”, de Gomes Eanes de Zurara. Este livro de 1460 foi inteiramente digitalizado e encontra-se disponível a partir da parceria entre a universidade de Oxford e a Google (<https://archive.org/details/chronicadodesco00zuragoog/page/n31/mode/2up>)

Hoje contamos com vasta bibliografia que afirma que este foi o primeiro desembarque dos negros escravizados em solo europeu, fundando a lógica da escravidão que vigoraria na invasão dos continentes americanos e que marcaria a história de milhões de pessoas por quase 4 séculos (MAESTRI, 2009).

Em reconhecimento desta grande violência e a terrível história derivada das ações de Infante Dom Henrique passamos a nos dedicar a mudança de nome em reconhecimento as pessoas do território Educativo. Foi

assim que em 2016 a escola organizou a consulta com todas as pessoas da comunidade escolar (mães, pais, trabalhadoras e trabalhadores da escola, crianças e jovens) resultando na escolha do nome de Carolina Maria de Jesus. Nos últimos 5 anos a escola enfrentou dois vetos, sendo o primeiro do então prefeito João Dória, o segundo pelo secretário de educação Alexandre Schneider, e o terceiro pelo Departamento do Patrimônio Histórico da cidade de São Paulo. Este último alegando que o nome de Infante Dom Henrique se configurava em uma tradição em nossa cidade.

Neste período solicitamos a mudança de nome para Carolina Maria de Jesus, depois para Escritora Carolina Maria de Jesus e por fim Espaço de Bitita. Temos nos declarado à revelia nos lugares em que ocupamos como trabalhadoras e trabalhadores do Espaço de Bitita.

O coletivo

O lugar que ocupo no interior nesta escola lança-me ao encontro com mais de 50 trabalhadoras e trabalhadores diariamente. Entender o que significa constituir-se em um coletivo é parte fundamental do que venho pensando sobre formação contínua na educação. Nos 4 anos que partilhei com estas pessoas pude entender que eu faço parte de uma ideia que me antecede. Esta foi criada pelo grupo ao longo da década passada, com participações de muitas professoras e coordenadoras, em diversos tempos e em adversas e diversas condições.

Não há professora ou professor que chegue à escola que não tenha consigo referências sobre a educação. Ignorar o que pensam e o que defendem é o primeiro passo para o caos dos projetos educativos. Refletindo sobre o cotidiano que estivemos a viver, permitimo-nos os encontros com as histórias de mulheres que se alfabetizaram em condições precárias, com experiências em um Brasil profundo que ocupa os grandes rios do norte, os diferentes tempos de quem viveu a infância fora das capitais, a juventude dos recém egressos das universidades e as militâncias para que todas e todos tenham seus direitos assegurados.

Este coletivo de trabalhadoras e trabalhadores conta com profissionais que estão na escola há mais de uma década, com poucas remoções anuais. Ao longo da constituição deste grupo evidenciaram as experiências que poderiam ser criadas com os estudantes ano a ano, permitindo que a escola tenha memória. Memória sobre suas ações, assim como o acompanhamento das crianças e adolescentes. Não é exceção em

nossa escola que tenhamos turmas que sejam acompanhadas por 4 anos pela mesma professora, por exemplo. Isto me faz crer que este coletivo anuncia as suas contradições, no entanto age para superá-las, procurando meios para elaborar um ambicioso projeto que narrarei a seguir.

Poucas são as experiências de construções colaborativas nas gestões educacionais e elas levam tempo, para além dos 4 anos de gestões e em grandes cidades abrem-se como um grande desafio. A saída, parece estar também na escola, naquele coletivo que se reúne diariamente para as construções dos saberes.



Figura 3. Carlos Eduardo Fernandes Junior. *Todas as trabalhadoras e trabalhadores da escola*, 2019, fotografia do acervo pessoal.

Trabalhadoras que criam e recriam

As pessoas que trabalham neste lugar não chegaram à escola como uma página em branco. Cada uma delas traz consigo um conjunto de saberes que forjaram ao longo da vida e isto é tensionado ao nos encontrarmos com o grupo. Nosso trabalho tem sido a vinculação de um desejo permanente de refletir sobre o que nos passa, sem a repetição cega da famosa frase “no passado a escola era melhor”. Melhor para quem? Ou melhor, quem não pode sequer estar na escola para ser posteriormente expulso em lógicas higienistas, ou que padronizavam aprendizagens e jubilavam estudantes? É preciso recordar de que a escola nem sempre esteve disponível a todas e todos. A universalização do ensino fundamental está completando 20 anos e já não temos mais as vexatórias cenas dos anos 90 na qual mães e pais dormiam em

filas nas portas das escolas para que seus filhos tivessem direito a matrícula. Já as escolas, por sua vez, autorizavam-se a agir como patrões: “Quem não quer estudar tem um monte de gente lá fora querendo”, tal como o patrão: “Não vai fazer o que eu peço, saiba que tem uma fila de desempregados do lado de fora do portão”. Estamos em outro tempo e atados com as possibilidades de aprendizagens de todas e todos.

O encontro das narrativas



Figura 4. Verónica Ytier. *Sem título*, 2016, mural da EMEF Infante Dom Henrique, (3m x 2m).

Em 2017 chamamos uma reunião de território com todos os equipamentos públicos de nossa região, tais como: Unidade Básica de Saúde, Biblioteca Municipal, EMEI Cásper Líbero, CEI Pari, Escola Estadual Orestes Guimaraes, Escola Estadual Frei Paulo, Guarda Civil metropolitana, Defesa Civil, Padres e pastores da região, Diretores dos Clubes da Comunidade, Gerentes dos Centros de Acolhida, Assistentes sociais que atuam na região, Diretor do Instituto Federal São Paulo, representantes do Estádio da Portuguesa e representantes das empresas locais. Com base nestas reuniões começamos a criar ações coletivas, que tivessem possibilidades de olhar de forma intersecretarial e multidimensional para o território educativo e para as pessoas que o constituem. Foi nestes encontros iniciais que definimos que a violência de gênero era um ponto fundamental e que exigia uma ação coletiva com todas e todos de nosso território. Foi aí que organizamos conversas com os estudantes, conversas com as responsáveis, mães e pais. A UBS mobilizou-se ampliando suas ações relacionadas ao tema, a EMEI e o CEI também convocaram reuniões para tratar deste assunto. O Clube da

Comunidade Estrela do Pari mudou sua lógica de organização do espaço para atuar de forma preventiva e com estes saberes constituímos o que chamamos de roteiros de aprendizagens com os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e História em 2017. Aprendemos com estas primeiras experiências que se estenderam com mais 2 roteiros ainda em 2017 anunciando o encontro de outras narrativas muito marcadas em nossa escola, tais como: migração, culturas periféricas, culturas negras, identidade de gênero, mediações das aprendizagens de crianças e adolescentes público-alvo da educação especializada - devido a deficiências, sejam elas motoras ou cognitivas acompanhadas pelos equipamentos da saúde.

Outras mudanças

As coisas não se modificam da noite para o dia, é necessário que um conjunto de experiências e aprendizagens sejam compartilhadas a ponto de serem consensadas e garantidas por todas e todos. Em 2018 fizemos um balanço e contabilizamos que a escola realizava 28 projetos, muitos deles já tinham duração de 3 anos, e ainda assim tínhamos grandes disparidades nas aprendizagens dos estudantes. Nossas avaliações internas apontavam que apenas 1/3 dos estudantes apresentava condições de proficiência nos estudos que realizavam. O que significaria que 2/3 dos estudantes não estavam próximos de aprenderem com experiências mais complexas. Quanto mais nos aproximávamos do final do ensino fundamental, maior era o índice de baixa proficiência.

Baseado neste fato e em um conjunto de fatores, que colocavam os professores na linha de frente para convencerem 33 estudantes a manterem o silêncio e os escutarem, optamos por fazer uma ruptura na organização do tempo e do espaço, reorganizando os materiais didáticos da unidade escolar dedicada aos anos finais do ensino fundamental (grupo com o qual entendíamos haver a necessidade mais rápida de mudança nas formas como atuávamos).

Foi dessa maneira que a partir de abril de 2018 todas as professoras do 6º ao 9º ano dedicaram-se a criar o primeiro roteiro de estudos com duração bimestral, simultaneamente a ação de manterem suas aulas. Imprimimos uma cópia para cada aluno, encadernamos e na volta do recesso escolar, refizemos todos os espaços da escola.



Figura 5. Ilustração das capas dos roteiros de aprendizagem impressas para os estudantes, 2018.

Dividimos o número de estudantes do 6º ao 9º ano pelo número de professoras e professores. Chegamos ao número de 16 ou 17 estudantes por professor. Dessa maneira instituímos as tutorias.

Não haveria mais a aula (tradicional) como lógica de organização dos espaços. Todas as salas mantinham-se abertas, com ao menos uma professora em seu interior, dispendo de todo o material que possuíamos para os estudos (livros didáticos, livros de literatura, DVDs, vídeos, sites e músicas), além da mediação das professoras. Os adolescentes também poderiam ocupar as áreas externas da sala de aula para estudarem.



Figura 6. Carlos Eduardo Fernandes Junior. *Estudos sob o sol no Espaço de Bitita*, 2018, fotografia do acervo pessoal.

As avaliações seriam feitas avaliando o progresso de cada estudante ao se lançarem as pesquisas apontadas pelos roteiros de aprendizagens.

Ao término do primeiro semestre descobrimos que não tínhamos domínio sobre a avaliação que fazíamos anteriormente e que operávamos em

uma lógica fabril. A nota síntese dos estudos possuía várias dimensões, tais como assiduidade, trabalhos entregues, práticas de estudo em sala de aula, provas e seminários. Com isso, o grupo se dividia entre os que tinham facilidade em realizar todas as propostas da unidade escolar, um segundo grupo que somente realizava as atividades com apoio e um terceiro grupo que não conseguia realizar as atividades se não tivesse apoio permanente. Com isso, descobrimos que nosso diagnóstico estava errado. Apenas 10% dos estudantes conseguiam ler com fluência a ponto de entenderem e defenderem as ideias do que se lançavam a conhecer. O segundo grupo de estudantes que realizava os estudos com apoio contabilizava 60% do total e 30% dos estudantes não conseguiam realizar estudos se não fossem totalmente mediados pelas professoras. A conclusão era estarecedora. Estivemos a construir uma escola que garantia as aprendizagens básicas como leitura, escrita e pensamento matemático para apenas 10% de um grupo de 250 estudantes. Era necessário ampliar a mudança e mudar radicalmente as condições de aprendizagens dos estudantes.

Em 2019, ainda referindo-me aos anos finais do ensino fundamental, iniciamos as discussões sobre roteiros de aprendizagens readequados para os estudantes com graves dificuldades de aprendizagens, reorganização dos espaços de aprendizagem com o uso de tablets e computadores nas salas de aula, redefinição dos roteiros de aprendizagens organizados por eixos temáticos e com duração mensal esperada, criação dos roteiros de fundamentos de cada componente curricular e criação das comissões estudantis organizadas a partir de 11 grupos nos quais cada estudante se filiava.

A tutoria passou a ocupar lugar central em nossas atenções, pois este espaço era o espaço efetivo de acompanhamento próximo dos estudantes. Com ao menos 3 encontros semanais com o seu grupo de estudantes, cada tutor iniciava uma relação que permitia acompanhar as aprendizagens, observando as atividades de todos os componentes curriculares de cada um, auxiliando-o na tomada de decisões, anunciando aos professores quando um estudante não conseguia se organizar minimamente para estudar sem mediação, acompanhando os diálogos com os familiares dos estudantes e sendo uma figura sensível aos assuntos que passam pelas juventudes: os sonhos, os medos, os desafios e também uma espécie de vigília quando sinais da violência ou dependência química aparecem. Sem a tutoria não é possível compreender como cada estudante vive esta experiência no formato que criamos.

Em 2020, passamos a consensar com o grupo de professores como faríamos a divisão dos grupos, seguindo as aproximações e aptidões para dialogar com os estudantes. Conversar com pré adolescentes e adolescentes de 11 ou 12 anos, é muito diferente de conversar com adolescentes de 14 ou 15 anos. Cada tutor/mediador acaba encontrando caminhos próprios para isso e se vincular não apenas ao grupo, mas às mudanças nas culturas das juventudes.

A pandemia foi vivida na permanência dos ideais que criamos, mantendo os grupos de tutoria e os roteiros de aprendizagens, no entanto, o baixo acesso a tecnologias de qualidade impactaram gravemente os estudos que mediamos.

EJA

Ainda em 2019 demos mais um passo, abrindo 6 turmas da Educação de Jovens e ampliando a formação para os adultos que ocupam os Centros de acolhida. Dos 120 estudantes da EJA, metade deles está nos Centros de Acolhida da região. A outra metade é formada por moradoras históricas de nossa região, formando um grande grupo com mais de 40 anos de idade.

Para o início do trabalho nos organizamos em torno das narrativas das vidas dos estudantes, reconhecendo suas histórias e conhecendo os estudos sobre a educação ao longo da vida e os desafios da EJA. No entanto, com um mês de encontros na EJA o grupo de educandos claramente nos disse: “Não queremos falar do passado, pois ele nos machuca! Queremos falar de hoje”! Isso mudou a forma como nos encontrávamos com estes estudantes e passamos a repensar como faríamos os estudos, sabendo que o grupo esperava reencontrar aquela escola que viveram há 30 ou 40 anos atrás, na qual a lousa cheia era sinal de uma boa aula e muitas atividades no caderno era garantia de estudos. Considerando o que estávamos vivendo com o grupo dos adolescentes, repensamos criando grupos operativos de estudos por sala, nas quais os professores também produziam os seus roteiros de estudos previamente e ao chegarem nas salas de aula atuavam junto aos estudantes e mediavam a partir das questões trazidas pelos estudantes. Foi uma adaptação difícil pois não é simples desconstruir lógicas escolares. Os estudantes nos chamavam com frequência para defenderem os méritos de quem queria estudar mais e reafirmavam que não é necessário estudar com o grupo. Esta discussão atravessou o segundo semestre de 2019 e o início de 2020 quando fomos interrompidos pela pandemia. Boa parte de nossos estudantes da EJA

sequer possuem um celular e os centros de acolhida não possuem computadores disponíveis para as pessoas que lá estão acolhidas. Conseguimos nos manter em contato estruturado com pouco mais 1/3 dos estudantes da EJA neste período.

Anos iniciais do ensino fundamental.

O grupo de professoras da EMEF Espaço de Bitita/Infante Dom Henrique já ocupa esta unidade há quase uma década, com uma identidade bastante marcada, e tendo uma alta taxa de alfabetização de um grupo imenso de crianças que iniciam seu processo de leitura e escrita em uma segunda língua. As turmas do 1º e 2º ano de 2018 e 2019 chegaram a ter 40% de crianças migrantes. Ao término do 3º ano temos uma taxa de alfabetização de 95%. Estas professoras também garantiram e sustentaram o ingresso da unidade escolar no programa de Educação Integral da cidade de São Paulo no qual as crianças ingressam às 12:00 e saem às 19:00. Este coletivo de trabalhadoras e trabalhadores ampliaram as possibilidades formativas por meios dos jogos e brincadeiras, das Artes, das hortas, dos clubes de leitura, de projetos de robótica, de jogos matemáticos e dos jogos cooperativos. Ainda temos muito a avançar, em especial na educação matemática e nos componentes como História e Geografia, no entanto, com a resposta criada por este grupo durante a pandemia temos a certeza da possibilidade de ingresso em outras formas de mediação das aprendizagens, já que de março à novembro as professoras criaram 33 rotinas semanais de estudos que retomaremos para a continuidade das reflexões sobre uma educação integral e em tempo integral.

O desafio posto é a ocupação das áreas externas da escola, de uma discussão com o território sobre os lugares e espaços das infâncias incidindo também nas políticas educacionais de um bairro inteiro. Percebemos que sozinhos não conseguiremos avançar com a urgência que os tempos exigem.

Pandemia

Ao longo desta pandemia perdemos muito mais do que seria aceitável perder. Perdemos duas professoras, mães e pais das trabalhadoras e trabalhadores da escola, os responsáveis pelos estudantes informaram a perda de aproximadamente 40 familiares em um universo de 700 estudantes. Vimos a fome e a miséria ocupar os dias e noites de nosso território e somente pudemos continuar com muita ajuda que recebemos de pessoas

maravilhosas, tais como Isabel Marques e Fabio Brazil junto ao Instituto Caleidos, assim como o Fábio e Dira (ex-estudantes da escola que ocupamos) que dirigem a Associação Beneficente Amor ao Próximo (ABAP). Juntos estas pessoas distribuíram mais de 2000 cestas básicas que auxiliaram centenas de famílias que perderam seus empregos ao longo da pandemia. Junto a estas pessoas formamos um grupo formado pelas instituições educacionais de nosso território para atendermos a todos e todas que necessitassem. Até o término de dezembro, não houve uma família que não tenhamos conseguido atender junto a estas parcerias.

A comunidade padeceu e o trabalho infantil tomou conta de muitos lares. Tivemos relatos de trabalho infantil do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Estamos falando de crianças de 8 anos costurando, adolescentes de 10 anos trabalhando na feirinha da madrugada junto a sua família para não ficarem sozinhos em casa e adolescentes entregando água na região do Pari. Evidentemente que estes estudantes não puderam realizar seus estudos e a desigualdade continua a crescer. O desafio da volta será imenso.

A Rádio de Bitita

Frente as relações de pequenos retornos dos estudantes sobre os estudos que realizavam, um grupo de professoras e professores organizou a Rádio de Bitita. Trata-se de um podcast que por um período contou com dois episódios semanais e posteriormente passou a publicar um episódio por semana, atentando-se a conteúdos pertinentes e em pauta ao longo da pandemia. Seja o desafio do coronavírus em nosso cotidiano, a entrevista de pessoas trans de nosso território, a história da migração de nossos estudantes ou o Pantanal em chamás (disponível em <https://open.spotify.com/show/6fVb8Ss2b9i7NAgfbx3i13>).

Os episódios da Rádio de Bitita circularam bastante pela comunidade escolar, seja nos grupos de WhatsApp da escola, na página da escola no Facebook, ou mesmo no Instagram. As professoras e professores responsáveis pela rádio foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação para promoverem uma formação para outros professores de nossa rede. Este grupo também foi convidado por grupos de discussão da educação durante a pandemia, participando de mesas e *lives* transmitidas nas redes sociais.

Trata-se de um trabalho imenso que extrapolou as horas de trabalho destas pessoas, ocupando manhãs, tardes e noites, incluindo finais de

semana. Sugerimos a todas e todos que escutem atentamente os episódios tecidos por um grupo aguerrido e muito competente.

Ao que está por vir

Estar neste lugar necessariamente requer imaginar outros futuros possíveis e estamos longe de ser uma escola sem contradições. Mas sabemos que é possível superá-las e que não há nada que seja imutável. Seguiremos a criar outras experiências e outros tempos para que as infâncias, juventudes e culturas do mundo adulto possam aprender, sobretudo, que o mundo pode ser transformado com a força do que descobrimos.

Referências

MAESTRI, Mário. Zurara: A Crônica de Guiné e os primórdios do racismo anti-negro. In: Cleito Pereira dos Santos; Nildo Viana. (Org.). Capitalismo e questão racial. 1ed. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009, v., p. 50-83.

ZURARA, Gomes Eanes da. Crônica de guiné. Barcelos: Civilização, 1973



MODOS DE CONSTRUIR AÇÕES DOCENTES: DOCÊNCIA EM JOGO

Paula Carolei

A construção de estratégias ações docentes é sempre uma jornada pessoal. É uma construção e reconstrução de práticas que vão sendo forjadas a partir de referências, vivências, inspirações, angústias, desafios etc. Vou contar aqui alguns momentos da minha construção como docente e como alguém que adora criar jogos. Vou descrever os elementos do MEU jogo docente e convido você a jogar comigo. Convido a ler e a explorar as possibilidades de ação docente a partir de alguns percursos, trilhas e jornadas que vivenciei como se fosse um processo de jogo e, a cada camada descrita, pense, junto comigo, sobre como é o “SEU” jogo docente

Desafios iniciais

No meu percurso docente, sempre me incomodou o currículo como linha, como grade, como caminhos já pré-determinados. Na minha prática como professora e designer educacional, foi revelador quando descobri a importância de processo autorais mais profundos e de modelos mais labirínticos que consideravam as camadas imaginárias.

Na minha dissertação de mestrado, descobri a alquimia e importância dos processos de individuação na construção docente, inclusive na produção de materiais didáticos midiáticos. Descrevi que uma produção de materiais pedagógicos, pode ir além de uma mistura de elementos, gêneros e modismos, mas pode operar realmente uma transformação pessoal na sua produção. O trabalho autoral não acontece apenas no conteúdo ou na forma material ou midiática, mas concretiza uma prática e a reflexão e reconstrução dessas ações

materializadas em produtos autorais pode provocar uma transformação pessoal profunda, como processos de individuação. (CAROLEI, 2002),

Na minha pesquisa de doutorado, investiguei os cursos online e seu design como uma construção de labirintos, em que se percebia vários níveis e camadas de profundidade de movimentos autorais desde a participação pontual, a interação até envolvimento mais imersivos e colaborativos. (CAROLEI, 2007)

Sua vez: A sua ação docente considera suas transformações pessoais? O quanto você ousa ir além da linha e da sequência de conteúdos, experimenta e constrói labirintos de complexidade em que se pode propor várias camadas de imersão e colaboração?

Na minha jornada, percebi que esse movimento que envolve criação, imaginário e individuação não é simples e, muito menos, instrumental. É algo que se constrói na prática, com idas e vindas, várias tentativas frustradas, vários momentos de enfrentamento dos padrões de enquadramento que muitas instituições impõem.

Como processo de criação, descobri a área do Design como uma possibilidade de criar processos e dar visibilidade e concretude para minhas ideias. Projetos não apenas como concretização de soluções, mas com pretensão de transformar a educação e me transformar como educadora.

Currículo não é uma grade, não é uma lista de conteúdo é uma demanda social por transformação e a ação docente se constrói em atos de currículo, que são projetos e dispositivos desenhados para transformar pessoas e contextos. Mas o Design é um caminho interessante de mostrar isso, pois ele explicita os processos e propõe experimentações, protótipos, iteração, que é um aprimoramento constante e, assim, superando a ideia de produto acabado, de planejamento frustrado. Pois cada ação é um momento em que nos permite experienciar o mundo, o contexto e nossas próprias limitações, e não é um erro quando as coisas são funcionaram como o esperado, mas uma oportunidade de melhoria, inclusive para descobrir que o esperado pode ser mudado também.

Entretanto, o Design não é apenas técnica, ele deve ser vivo, e preocupado com as demandas sociais. E as ações docentes só transformam realmente a sociedade se esses atos de currículo, ambiências e dispositivos formativos forem construídos por todos atores do contexto.

Sua vez: Qual a relevância social da sua ação docente? Com que atores sociais consegue atuar?

Construção do Labirinto

Atuar socialmente e culturalmente não é simples, então vamos nos aprofundar um pouco no imaginário para tentar achar caminhos: vamos imaginar o Design das ações docentes como o labirinto de Creta.

O construtor do Labirinto de Creta foi Dédalo que era um grande artífice. O motivo da construção foi esconder o Minotauro. O Rei Minos ofendeu os deuses ao decidir não sacrificar seu touro sagrado, os deuses o castigaram fazendo sua esposa Parsifae apaixonar-se pelo touro. Para consumir o ato com o touro, a rainha pede a Dédalo que construa um dispositivo de seja possível o amor entre eles. Da união do touro com Parsifae, nasce o Minotauro que é vergonha do rei.

Ele, então pede que se construa o labirinto e aprisione a fera lá, mas cria uma demanda de tempos em tempos, mandar um jovem ao labirinto, para servir de alimento para a fera. Os jovens são enviados por suas cidades como tributo à Creta

Quando chega a vez de Atenas, o príncipe Teseu se oferece para ir cumprir esse destino. Ao chegar lá, conhece Ariadne, filha do rei Minos que se apaixona por Teseu e promete ajudá-lo a sair do labirinto. Ela dá a ele um fio, para que possa encontrar o caminho de volta, depois de cumprir a sua demanda.

Teseu entra no labirinto, mata o Minotauro e sai com a ajuda de Ariadne, mas ele a abandona e vai em busca de novas aventuras. Ariadne, então, é consolada por Dionísio, o Deus da alegria e da vitalidade, que a toma como esposa.

Ao descobrir que Dédalo também tinha sido responsável pela traição da Esposa, Minos o aprisiona no Labirinto, junto com seu filho Ícaro. Para fugir de lá, ele cria asas de cera que permitem que eles voem para fora. Dédalo tem uma nova perspectiva de olhar no mundo, voando sobre ele. Mas Ícaro, se encanta tanto com o voo, que vai em direção ao sol, que derrete suas asas fazendo-o despencar.

Olhando o processo de construção da ação docente como a criação do labirinto podemos descrever vários movimentos imaginários que nos podem revelar várias camadas desse processo.

Há o Minotauro. Aquele que se quer aprisionar com o labirinto. Que se propõe enfrentar. É lado selvagem da aprendizagem que tentamos controlar, e, muitas vezes, até conseguimos matar ou despotencializar os seus desafios. A aprendizagem é híbrida: meio humana, meio divina, construída a partir de ousadia de dispositivos, como Dédalo criou.

Há o personagem Dédalo, que construiu o labirinto, primeiro a mando do rei Minos, para tentar controlar o que é selvagem e criar as demandas e desafios. Mas ele próprio foi responsável por criar o dispositivo que permitiu o próprio nascimento do Minotauro. E, por fim, ele consegue criar um dispositivo com o qual ele escapa do labirinto voando e nesse distanciamento, torna possível olhar o processo por outra perspectiva, mas infelizmente seu filho, abusa do poder de voar e acaba morrendo.

Dédalo é a trajetória do Designer, que cria dispositivos para fazer nascer algo novo, mesmo que meio selvagem e, ao mesmo tempo é obrigado a tentar aprisioná-lo a mando do rei e depois cria forma de voar e olhar o labirinto “de cima” criando novos modelos de ver e explorar.

A ação docente pode ser construída como Dédalo projetou o labirinto: com riscos de misturas e hibridismos, combinado contextos e possibilidades. E as instituições costumam exigir do docente que controlem o aprendizado, e que os alunos enfrentem as demandas e até, algumas vezes, o matem ou criem formas redutora do ato de aprender no próprio processo. O Designer cria os desafios do labirinto e formas de olhar por outras perspectivas para entender o processo.

Também há Teseu, que enfrenta e mata o Minotauro, realizando sua tarefa. Recebe ajuda para sair, mas cumprido o desafio, esquece a jornada e parte para outra. É mediação que ajuda no processo de reconhecimento das conexões e dos caminhos. Quantos alunos são convidados apenas a resolver problemas pontuais, enfrentar demandas, e assim que “matam o problema”, nem ligam muito para o que aprenderam e seguem para outra aventura? Esquecem de Ariadne, aquela que o ajudou a sair com o fio da consciência, aquela que o ajudou a mapear o caminho? A mediação e a memória que matem os fios da aprendizagem. Mas, logo que é abandonada por Teseu, ela encontra acolhimento nos braços de Dionísio, Deus da Vitalidade. A aprendizagem só vai além de uma demanda ou uma aventura e se transforma num processo vivo, se é mediada para manter sua potência de relação com os fios e mapeada de forma consciente.

Sua vez: E na sua prática? Que dispositivos cria para combinar contextos? Como cria desafio e camadas? Como tenta controlar o aprendizado? Os seus alunos apenas enfrentam e esquecem dos problemas ou eles conseguem mapear e os tornar consciente e integrado o aprendizado com sua vida? Consegue ajuda-los na mediação a manter as questões viva e interessantes?

Esse caminho de construir labirintos em forma de “jogos” acompanhou minha prática docente.

Quando trabalhei coordenando um programa de docência no Ensino Superior, passei a ouvir muito a prática docente de cada aluno das formações que também eram docentes e meus colegas de instituição. Criei um espaço de confiança e parceria para ajudá-los a explicitar e planejar relações conscientes com seus contextos e compartilhar suas práticas para aprimorá-las. Em alguns momentos, resolvi fazer isso na forma de jogos, que, muitas vezes aconteciam em substituição às visitas técnicas, em contextos sociais e profissionais nos quais eles eram convidados a explorar, descobrir, problematizar, interagir, registrar, argumentar, colaborar e propor soluções, ainda nesses contextos, mas de uma forma mais lúdica.

Essas práticas foram criadas no coletivo. Eu escutava os desafios deles e suas intencionalidade pedagógicas, mapeava os espaços e contextos em que eles atuam e criava desafios dedutivos e exploratórios, nos quais, deveriam descobrir e aprofundar as relações entre os contextos, problematizar e propor transformações.

Assim criamos vivências em exposições, parques, museus, laboratórios, espaços profissionais. (Carolei 2012)

Com as diversas vivências fui aprimorando essa prática que chamei primeiro de “Game out”, que era um game que provocava a saída do “labirinto”, da distorção da ideia de currículo como algo fechado, mas promovia um processo aberto em criação e expansão.

Sua vez: O que acho dessa prática? Já trabalhou com práticas docente gamificadas? Como foi a experiência?

Mapeamento e Cartografia

Um passo importante para desenhar uma ação docente que considera o contexto é aprimorar as formas de mapeamento. Ou seja, perceber os elementos presentes naquele contexto, as interações e tensões entre os atores, as comunicações e seus bloqueios, suas regras e transgressões, etc.

Com o tempo fui descobrindo que os mapas não devem ser fixos e nem ter referenciais únicos.

As teorias comportamentais, que, muitas vezes, limitam os processos pedagógicos, entendem que há objetivos prescritos e estímulos e modelagens adequadas para garantir um resultado. Mas quando se olha, além de pontos fixos e conceitos acabados e se percebe as redes suas tessituras orgânicas que permeiam os processos de aprendizagem e os contextos culturais, entendemos que os mapeamentos com precisão e direcionamento único não

são possíveis e não há resultados garantidos. Os processos são vivos, em fluxo e em construção como as cartografias.

Comecei a estudar a Cartografia das controvérsias (LATOURE 2012) dentro da teoria Ator-rede. Para esse autor, as controvérsias são explicitações das tensões das ações em rede dos diversos atores de um contexto, humanos e não humanos. Controvérsia vai além do conceito de contradição, muito presente em abordagens que consideram a dialética e o materialismo histórico. A contradição aparece nas explicitações das teses e antítese da busca de uma síntese emancipadora. Apesar do valor desse movimento autoral de superação das contradições, muitas vezes, o processo dialético é polarizado e pode se fixar na denúncia e não dá conta de situações mais complexas e em rede que precisam ser olhadas de vários pontos de vista para propor ações igualmente multidimensionais.

Podemos olhar a rede como uma composição de forças, assim como Nietzsche falava das potências, Deleuze do rizoma e Foucault dos dispositivos. São conceitos múltiplos que podem ajudar tanto nas nossas cartografias como no Design como forma de criação e resistências diante das estruturas de poder e saber a que somos submetidos e tentamos escapar de forma criativa.

A rede tem diversas ações, reações, afetos, conceitos e tudo sendo construídos e transformado em fluxo. Como mapear esse fluxo e essa complexidade? Não é simples, mas ter vários canais de escuta, registro e explicitar as ideias, ações e processos ajuda muito. Buscar apoios tecnológicos para criar atributos de valor e rastrear as codificações propostas, ajudam nessa cartografia.

Esse processo cartográfico é fundamental para construir a ação docente e ele tem idas e vindas, às vezes, é preciso mergulhar no contexto e descobrir os detalhes e descrever os micropoderes e afetos, outras é preciso se afastar e olhar as relações mais “macro” e generalistas com outros contextos.

Sua vez: Como sua ação docente escuta e mapeia o contexto em que atua? Consegue mapear ou cartografar os diversos atores nesse contexto e como os processos de aprendizagem podem ser transformadores para esse contexto?

Intencionalidade Pedagógica

Mesmo em fluxo, toda atividade pedagógica que visa transformação social é uma proposta de intervenção. Além de cartografar o contexto é preciso descrever que tipo de ação intencional se deseja criar naquela rede.

Não há jogo ou ensino sem uma proposta intencional. O Currículo é consciente e intencional. Mas a intencionalidade não significa um engessamento, mas uma clareza consciente dos propósitos sociais da ação educativa.

Então, para construir uma ação docente, é preciso explicitar suas intencionalidades e usá-las para criar os desafios coerentes.

Por isso, que planejar, e até projetar a ação docente é fundamental para sua construção.

Sua vez: Como você planeja suas aulas e ação pedagógicas? Descreve suas intencionalidades? Em que dispositivos?

A diferença do planejar e o projetar está no apoio à concretização. Muitas vezes, os instrumentos de planejamento pedagógicos são burocráticos e idealizados, mas os dispositivos de criação de projetos, muito usado pelos designers podem ajudar a descrever intencionalidades e dar visibilidade às formas de concretizá-las, e ainda mais ajudar a refletir sobre as suas próprias propostas e práticas.

É preciso olhar o Design Pedagógico como um processo criativo e reflexivo de construções de ações práticas, mas que tenham autoria criativa e estratégica do professor, e que ele reconheça na sua prática, as suas autorias e as aprimore.

Processo criativo

Na experiência de criar jogos, especialmente para a Cidade, percebi um outro elemento importante que é o processo autoral e criativo.

Mas como funciona essa história de autoria na construção docente, qual é a autoria do professor e do aluno?

Uma experiência que foi transformadora para pensar sobre essa questão do processo criativo foi um jogo que construí na exposição do Leonardo da Vinci na FIESP em 2015. Eu chamei a experiência de “Leonardo gamificado”. Essa experiência teve uma escuta com alunos e participantes de um grupo de pesquisa de CCM (Comunicação e Criação em Mídias), um *playtest* com professores e alunos do ensino fundamental e foi vivenciada na jornada virtual de Educação à distância (JOVAED). Primeiro fiz o mapeamento da exposição com a escuta do grupo de pesquisa, que estuda especialmente processos criativos. A exposição explicitava o processo criativo do Leonardo da Vinci, mostrando seus experimentos e modelos, destacando suas inspirações e inovações detalhando os processos de uma das invenções. A experiência construída foi uma narrativa sobre uma vidente que recebia

mensagens do espírito do Leonardo da Vinci e as pessoas tinham que explorar e descobrir coisas que o Fantasma provocava. Havia várias formas de interação e registro, inclusive foram usadas tecnologias diferentes para que as pessoas remotamente pudessem visualizar e propor interações. Ao final, usando kits de robótica, as pessoas deveriam recriar algum tipo de invenção exposta, dando assim visibilidade e concretude aos modelos observados e possibilidade de reconstrução e remixagem. O *playtest* com os alunos foi um sucesso, já o evento foi um pouco mais complexo, pois a vivência foi via webconferência, havia várias pessoas participando do jogo remotamente. O que foi interessante e desafiador como dinâmica.

Foi uma experiência intensa de mapeamento e registro, assim como de criação de interação, mas o mais relevante dessa experiência foi, que as crianças que participaram, construíram seu próprio jogo, três meses depois, inspirados pela experiência. Essa criação tinha uma mecânica parecida com o Leonardo Gamificado, mas com outros conteúdos e contextos numa demonstração evidente de um processo autoral.

Assim, fomos além de criar uma experiência ou um dispositivo a partir de uma intencionalidade autoral do professor que mapeia e cria uma proposta de vivência para outras pessoas, mas surgiu a possibilidade de quem viveu o jogo, recriá-lo como uma remixagem das coisas que viveu. Foi muito forte e explícito que os alunos entenderam os modelos de criação do jogo e foram capazes de reconfigurar esses modelos a partir da sua própria realidade e repertório. Isso foi muito transformador e tinha tudo a ver com a exposição porque a exposição ela falava de modelos de criação e os alunos eles conseguiram fazer isso com a própria experiência.

Esse processo de construção teve uma reverberação na secretaria de educação municipal, pois os alunos apresentaram seu jogo num evento formativo para professores e serviu para inspiração de outras formações e construção de um processo de gamificação como políticas públicas (Carolei et al. 2016) e também foi usado para várias formações de robótica educativa.

Sua vez: Você cria projetos em que os alunos recriam suas experiências? Percebe ações de autoria no aprendizado deles?

Narrativas

Essa ideia delegar a construção de experiências, dispositivos e ambiências formativas aos alunos também pode ser um ato de currículo. É muito interessante no fazer docente, o professor convidar os alunos a

produzir suas próprias vivências, seus próprios jogos para os colegas, e, então, trabalhar por projeto, acompanhando e apoiando essas construções.

Nesse sentido, eu propus para uma turma de um curso de gamificação na educação que eles criassem um jogo Instituto Butantã, para uma outra turma jogar.

Essa experiência, além do processo de autoria, foi muito relevante para explicitar o processo de criação de narrativas.

O Instituto Butantan é uma instituição científica de grande relevância histórica e de produção de conhecimento, mas também tem uma bacia semântica muito rica de trajetividade imaginárias e de simbolismos por sua relevância social e cultural.

O professor Marcos Ferreira Santos descreve bem na sua tese sobre as práticas crepusculares dos cientistas que, mesmo sendo sérias e baseadas em evidências, estão inseridos num contexto imaginário de transformação da sociedade. Ele faz uma análise dos simbolismos mitológicos que estão presentes nas ações no contexto do Instituto Butantan.

Ao criar um jogo lá, algumas dessas narrativas e símbolos emergiram e promoveram uma experiência transformadora. Quando os alunos foram construir a narrativa do jogo, várias histórias foram descobertas, várias narrativas, tanto em relação aos fatos históricos, como nessas estruturas do imaginário foram reveladas, várias lendas e desafios foram explicitados. A partir dessas descobertas, a ficção criada pelos alunos ficou muita mais profunda e criativa.

Dar uma coerência para o processo, alinhando e negociando a ficção com fatos e toda uma riqueza simbólica foi um outro desafio importante na criação autoral dos alunos.

Quando o jogo foi proposto, e outros alunos vivenciaram a narrativa, ela ganhou outra forma, no olhar de que vive os personagens e desafios e fica sozinho ou empacado num problema, naquele que tem que entender o que fez e o que deveria ter feito. Cada ato de jogar é acontece uma nova narrativa, a narrativa vivenciada.

Numa última fase, os jogadores são convidados a contar e compartilhar sua experiência e isso, também, é um outro tipo de narrativa.

Dessa experiência descrevi cinco dimensões da narrativa em gamificação:

- Narrativas descobertas
- Narrativas inventadas

- Narrativas negociadas
- Narrativas vivenciadas
- Narrativas compartilhadas.

Esse processo de contar e recontar história, mobilizam tanto processos profundos de imaginário cultural, como inconscientes pessoais, mas também promovem autorias, construção e reconstrução de argumentos e processos reflexivos.

A ação docente sempre esteve permeada da “contação” de histórias, porém, ela pode ser mais rica ainda conforme criamos essas camadas vivenciais. (CAROLEI, 2015)

Essa experiência do Instituto Butantan foi descrita como uma ação de potencial da gamificação para a divulgação científica (Carolei 2014), mas, como vimos, ela tem um diferencial importante na construção da ação docente.

Sua vez: Você trabalha com narrativas? Eles descobrem ou criam? Eles remixam e negociam? Eles dramatizam e vivenciam? Eles compartilham?

Registro dos percursos, consciência da jornada

Outro elemento importante que descobri nas minhas práticas é que, além de construir as experiências, nas quais se propõem percursos (caminhos de direcionamento único) ou trilhas (quando se pode escolher os caminhos), também é preciso registrar e refletir sobre o caminho que foi percorrido. Então, destacamos importância de mapear e cartografar. No mapeamento, explicitamos os pontos de referência e nas cartografias se evidenciam as tensões e transformações. Mas esse mapeamento e cartografia pode ser feito de forma intencional para quem propõe e deseja criar uma experiência de intervenção, mas também pode acontecer por parte de quem vivencia e tem outra forma de navegação, protagonismo e autoria.

Temos que focar e desenvolver várias formas de registro e explicitação dos percursos e trilhas, para que as pessoas contêm o que viveram, sentiram, perceberam, fizeram etc. e essas técnicas de registro também estão sendo aprimoradas com as tecnologias com formas de rastreamento, comentários, compartilhamento e de colaboração.

Também é possível fazer registros com diferentes dispositivos e diferentes linguagens.

O importante do registro é ajudar que se recupere a jornada pessoal, na qual as pessoas conseguem ter consciência dos seus aprendizados, escolhas e autorias.

Esses registros precisam, de alguma forma, serem organizados e estruturados, para ajudar na formação de memórias e possibilitar um processo de acompanhamento e reflexão. Na criação de dispositivos tecnológicos, é comum tentar criar formulários restritivos para automatizar processos, assim como se criam feedbacks reativos para as inserções autorais.

Isso é previsível, pois dispositivos tecnológicos são programados e, para isso, há necessidade de padronização.

Como superar essa lógica reativa e programada? É preciso que se olhe essas programações como mecanismos de apoio à visibilização da autoria, cuidar para que eles não limitem as inserções a uma reação, mas que criem etiquetas e marcadores para as contribuições autorais possam ser mais visualizadas, organizadas e valorizadas

Muitas vezes, nos jogos há uma programação feita por alguém que tenta entender o perfil dos jogadores, propõe os estímulos e definem as respostas esperadas.

Um avanço esperado para os aplicativos é que permitam que as pessoas coloquem as suas experiências e registros e consigam um feedback que não seja mecânico, mas uma valoração consciente a partir de um tipo de autoavaliação ou etiquetamento que a própria pessoa pode atribuir à sua colaboração e registro, seja assim, um feedback reflexivo e questionador.

É preciso sair de uma lógica reativa, para propostas mais reflexivas e construtivas.

Exploração

Outro grande desafio também de superar uma lógica reativa é avançar além de modelos indutivos e convidar para experiências mais dedutivas e exploratórias. (Carolei e Tori 2014). Em processos tradicionais, geralmente segue-se uma lógica indutiva, na qual, se apresentam os conceitos já aceitos e generalizados e depois se propõe sua aplicação em alguma prática ou contexto. Quando se pede que as pessoas explorem o contexto e descubram e explicitem os conceitos a partir das relações, esse formato é mais dedutivo a aproxima da vivência real de resolução de problemas, na qual você primeiro descobre ou resolve problemas e depois organiza os padrões e define os conceitos envolvidos.

Assim, ações de exploração são importantes para desenvolver atitudes investigativas.

Na lógica dedutiva, o professor cria experiências ao invés de uma sequência explicativa ou roteiro que o aluno tem que seguir. Ele cria ambiências formativas (Santos 2005) que são espaços e processos comunicativos criados onde ocorrem negociações constantes de significados e autorias e coautorias compartilhadas, para que o coletivo possa problematizar as questões da ciência resignificando sua vida prática e a própria ciência na cidade ou no ciberespaço, podendo, assim, exercer a verdadeira cidadania. (Santos 2005).

Também podemos descrever esses espaços exploratórios pelo conceito de micromundo, fazendo uma referência a Papert, mas com uma ampliação, pois os jogos que criamos não são apenas espaços construcionistas em que se possa mexer, criar, montar, desmontar, experimentar livremente, mas um espaço comunicacional de negociação de sentidos, concretos, digitais ou imaginários nos quais o aluno possa descobrir, explorar, observar, fazer hipóteses, errar, propor mas com uma janela para trazer as questões sociais e da comunidade. Esse espaço pode ser apenas um espaço de conversa problematizado ou pode ter uma narrativa, um cenário, um espaço concreto ou simulado. É possível criar cenários que remetem a um contexto realista ou fictício, mas a proposta sempre é provocar para os problemas reais e sociais que se deseja transformar, trazer questões profundas da realidade local ou social. Assim, essas ações exploratórias nos ajudam a “jogar” com os problemas sociais permitindo que se experimente, empatizar e sensibilize aprofundando as conexões e propósitos, cartografe as tensões desafios, explicita as problematizações e especule alternativas ajudando encontrar novas soluções para o contexto.

Tecnologias

Outra dúvida comum que permeiam essa construção das ações docentes é como a tecnologia ajuda apoia e se torna necessária e até insubstituível.

Muitas vezes, a falta de determinada tecnologia e acesso limita as ações. Mas como superar isso?

Muitas das dimensões apresentadas nessas vivências podem ser construídas com tecnologias analógicas. Depende da estratégia pedagógica escolhida.

A tecnologia ajuda a dar vida à cenários e criar encantamento. Ajuda a registrar e mapear, mas é possível criar todos esses elementos narrativos, exploratórios e de registro com tecnologias bem simples e acessíveis.

Quando criamos formações gamificadas para professores da rede municipal de São Paulo, usamos apenas tecnologias analógicas, até para explicitar o potencial da estratégia e não do suporte tecnológico, que potencializa, mas não deve limitar. (Carolei et al., 2016)

Autoria compartilhada

Santos (2015) no diz que a docência deve ser formativa e, além de um ato de currículo, ser também um ato de pesquisa. Ao criar ambiências e dispositivos de pesquisa que fazem emergir o registro e a expressão de narrativas e imagens nos quais os sujeitos são incentivados a expressar suas itinerâncias formativas, promovendo, muitas vezes, a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo.

Assim a autoria das ações docentes, além de ser uma jornada pessoal é, e deve ser coletiva e colaborativa, não apenas com os alunos e outros colegas docentes, mas com pessoas da comunidade ou artistas envolvidos em processos criativos, especialmente quando propomos vivências em espaços museológicos.

Um museu também tem um propósito educativo e uma intencionalidade que foi construído com uma curadoria. Ao criar experiências gamificadas nesses espaços é possível fazê-las forma isolada, propondo outras navegações, mas pode ser mais interessante e transformador construir novos percursos junto com o artista e/ou curador.

Fazer um design em parceria com as pessoas que propõem essas experiências artísticas é uma ideia de autoria compartilhada.

Na autoria compartilhada é preciso fazer vários experimentos criativos juntos, não basta mapear e propor, mas é preciso, prototipar vários modelos e jogar junto, ter vários momentos de vivência e reelaboração. A produção artística é diferente da pedagógica, muitas vezes por ser mais fluida e menos instrucional, mas essa autoria criativa pode ser justamente um caminho para deixar a educação mais criativa e transformadora.

Novos encaminhamento e perspectivas

Posso dizer que na minha trajetória docente tive muitas oportunidades de construção e reconstruir ações, de ampliar os atos de

currículo com as tecnologias, de criar dispositivos formativos e auto formativos para os meus alunos, de experimentar ambiências formativas no sentido de criar propostas de micromundos em que eles possam explorar descobrir e melhor ainda esses essas criar ações elas tinham também a participação dos alunos e com autoria colaborativa.

Agora estamos avançando no sentido de trazer a perspectiva da gamificação criativa, na qual se reponde experiências de projetos, de maior interação e complexidade social, que surjam novos formatos e formar de experimentar e criar e que se possa jogar sempre, com criatividade e autoria.

Referências

- CAROLEI, Paula. *Alquimia e novas tecnologia: a busca da grande obra do ensino-aprendizagem* / dissertação de mestrado: subtítulo. 2002. 155p. Educação. Unicamp.
- CAROLEI, Paula. *Movimentos Hipertextuais em cursos online*. tese de doutorado: subtítulo. 2007. 325p. Educação, USP.
- CAROLEI, Paula. Games Pervasivos como proposta de potencialização da Comunicação Científica. In: XXXVII Congresso Brasileiro da Ciência da Comunicação, 2014, Foz do Iguaçu. Foz, destino da comunicação, 2014.
- CAROLEI, Paula; TORI, R. Gamificação Aumentada: Explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. TECCOGS: REVISTA DIGITAL DE TECNOLOGIAS COGNITIVAS, v. 9, p. 14-45, 2014.
- CAROLEI, Paula; SCHLEMMER, E. ALTERNATE REALITY GAME IN MUSEUM: A PROCESS TO CONSTRUCT EXPERIENCES AND NARRATIVES IN HYBRID CONTEXT. In: EDULEARN 2015, 2015, Barcelona. Barcelona: IATED, 2015. Barcelona: IATED, 2015. p. 8037-8045.
- CAROLEI, Paula. Game out: o uso da gamificação para favorecer a imersão nos diversos espaços educativos no ensino superior. In: TIC educa, 2012, Lisboa. Towards education 2.0. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012. v. 1. p. 2704-2715.
- CAROLEI, Paula. Games Pervasivos como proposta de potencialização da Comunicação Científica. In: XXXVII Congresso Brasileiro da Ciência da Comunicação, 2014, Foz do Iguaçu. Foz, destino da comunicação, 2014.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo in *O mistério de Ariana*. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996.
- LATOUR, B. Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator- -rede. Salvador: Ed. UFBA, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral. Uma polêmica*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- SANTOS, Marcos Ferreira. *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan - Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica*. São Paulo: FEUSP, Tese de doutoramento, ilustr., 2 vols., 1998
- SANTOS, Edmea *Pesquisa-formação na cibercultura* – Teresina: EDUFPI, 2019.



RESSIGNIFICAR EXISTÊNCIAS E DOCÊNCIAS

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Um novo mundo é possível: há que inventá-lo!
Augusto Boal (2009, p. 15)

Como mediadora da Mesa “Modos de construir ações docentes”, realizada no dia 17 de novembro de 2020, cujas/o palestrantes foram Arissana Pataxó, Cadú Fernandes e Paula Carolei, percebo uma proposição fundamental colocada em torno dos assuntos da inclusão/exclusão, das diferenças e das desigualdades sociais.

Arissana Braz Bomfim de Souza, conhecida como Arissana Pataxó, é graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela mesma universidade, tendo feito a dissertação denominada “Arte e identidade: adornos corporais Pataxó” (SOUZA, 2013). É professora de Arte e de Patxohã (Língua Pataxó) no Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha em Santa Cruz Cabralia/BA e, como artista, tem a produção artística voltada a uma poética sobre os povos indígenas e a contemporaneidade, utilizando técnicas como o desenho, a pintura e a fotografia.

Carlos Eduardo Fernandes Junior, o Cadú, é Coordenador Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carolina Maria de Jesus - Espaço de Bitita, na cidade de São Paulo. Pesquisador das políticas de formação continuada dedicadas a professoras/es da rede pública, é Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (FERNANDES JUNIOR, 2009), pedagogo pela mesma instituição, e tem trabalhado na construção de currículos em várias redes.

Paula Carolei é professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na área de Tecnologia Educacional e coordenadora da graduação em Tecnologia em Design Educacional. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pertence ao grupo de pesquisa CODE UNIFESP (Comunicação, Design, Educação e Tecnologia).

Com sua presença, Arissana Pataxó trouxe consigo os valores civilizatórios e as lutas do povo Pataxó, nos instigando a olhar também para a situação dos outros povos indígenas do Brasil que, de acordo com o censo demográfico brasileiro realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, são de mais de 305. A essência de sua fala, aponta para o papel das instituições educativas como lugares de debate sobre a discriminação e a desigualdade étnico-racial.

De forma similar, as desigualdades sociais impostas pelas questões de classe e etnia se estendem à temática abordada por Cadú Fernandes, que relata sobre o contexto e as ações de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que permanece em luta, na região do Canindé em São Paulo, para ser uma escola pública inclusiva, que acolhe pessoas de grupos humanos bastante diversos, dentre os quais, uma grande quantidade de estudantes e famílias migrantes e imigrantes de doze nacionalidades, oriundas da Síria, de Angola, do Haiti e de diversos países da América Latina, com destaque para crianças de origem boliviana.

Comparato (2004) e Silva (2012) ressaltam a necessidade de se fazer a distinção entre os termos “diferenças sociais” e “desigualdades sociais”, visto que semanticamente possuem o mesmo sentido, porém, sociologicamente, possuem significados discordantes. Diferenças sociais se referem àquelas diferenças que têm base natural, características peculiares que fazem distinguir os indivíduos entre si – como por exemplo as diferenças entre sexos e idades –, bem como às que são fruto de construção cultural, de costumes e mentalidades, como as religiosas e políticas. Elas se constituem como fonte de vida e enriquecimento humano e, por essa razão, são consideradas fundamentais para a própria evolução humana. Por outro lado, existem as desigualdades sociais, que dizem respeito não a diferenças naturais ou culturais, mas sim...

...a um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos sociais, entre camadas sociais, entre classes sociais. E este juízo de superioridade ou inferioridade acarreta, necessariamente, uma apreciação de estima ou

desestima de um grupo em relação a outro – de onde vêm os preconceitos – e de valor social. (COMPARATO, 2004, p. 47).

Como princípio, acreditamos que todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento e à preservação de suas diferenças naturais e culturais, as quais não podem ser submetidas a relações de dominação e exploração que levem a um tratamento social desigual, que estabelece alguns como sendo inferiores e outros como superiores, com base em focos como o de classe e o de raça/etnia (COMPARATO, 2004).

Silva (2013) afirma que o debate sobre a desigualdade étnico-racial em nosso país não é recente. Tradicionalmente a escola sempre contribuiu para o tratamento desigual dos indivíduos, ora por educar as novas gerações compreendendo a desigualdade enquanto um dos aspectos formais do sistema democrático, ora por privilegiar a homogeneização, que serve para encobrir circunstâncias excludentes. Entretanto, existe uma resistência que vem sendo travada pela sociedade civil organizada. Em 1950, o Teatro Experimental do Negro já realizava um movimento cultural de valorização da população negra e organizou o I Congresso Negro Brasileiro, cuja carta de intenções reivindicava a inclusão da História da África e dos africanos nos currículos escolares. Em 1989, no âmbito do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, e em 1990, no I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia, professores/as indígenas redigiram documentos que solicitavam que a sociedade conhecesse as culturas indígenas nas escolas não indígenas como modo de aproximação dos diversos segmentos da sociedade por meio da educação. As conquistas mais recentes nas políticas públicas, na legislação educacional e em outras formas de combate à exclusão social, são frutos de longas lutas por respeito às diferentes culturas.

As oportunidades desiguais, situações injustas e excludentes não podem passar despercebidas por professoras/es, profissionais que assumem a responsabilidade de lutar por formas dignas de viver, abolindo discriminações históricas que atingem os grupos minoritários. Como afirma Silva (2012), o fenômeno da desigualdade social não está dado, mas se constrói e, porque se constrói, é que se pode se pensar em desconstruí-lo. Diante disto, para além do diagnóstico das realidades, Arissana e Cadú tratam de maneiras pelas quais vêm buscando soluções para os problemas, resignificando as existências e as ações docentes em seus territórios, junto de seus/suas companheiros/as.

Arissana Pataxó afirmou que professoras/es indígenas se esforçam para fazer da escola um espaço de valorização dos conhecimentos

tradicionais, dos saberes da comunidade, pautados em conhecimentos dos mais velhos, ao mesmo tempo em que são ensinados conteúdos curriculares. Em sua dissertação afirma que, como em toda sociedade na qual a oralidade é a principal forma de repassar a história para os mais jovens, no povo Pataxó isso não é diferente: “sua história está na memória dos mais velhos e começa onde sua memória alcança, um passado relatado pelos avós, pelos bisavós e também pelos pais” (SOUZA, 2012, p. 25). Isto ressalta a singularidade de cada povo (com suas narrativas, tradições, memórias e identidade), sinalizando o equívoco de se generalizar os/as indígenas como se eles e elas fossem somente um (criado no imaginário coletivo a partir de estereótipos da data comemorativa do dia do índio e de outras ficções criadas pelos meios de comunicação de massa). O combate à desigualdade que precisa ser feito por meio da educação solicita o repúdio à ideia de que existe uma só estética, soberana, e a afirmação da existência de muitas histórias e estéticas, todas de igual valor (BOAL, 2009).

Questões relativas à hibridização cultural, que envolvem culturas de migrantes, imigrantes, culturas periféricas e negras na EMEF Carolina Maria de Jesus são debatidas por Cadú Fernandes há 4 anos, tendo sido também analisadas pelo pesquisador Francione Oliveira Carvalho, que acompanhou o cotidiano da escola por 16 meses. Ambos revelam que a união dos/das profissionais da Educação em torno de vários projetos de trabalho tem sido o caminho mais viável e possível para socorrer, proteger e defender as crianças e suas famílias. Carvalho encontrou ali um cenário de crianças e famílias em situação de risco e desestruturação social, mas também parte da equipe disposta a muitos esforços para promover uma educação intercultural e que valoriza a cidadania. Em “Da gota no oceano”, Cadú menciona, desde ponto de vista semelhante, que as/os professoras/es dão vida às possibilidades de outro amanhã nessa escola, permanecendo convictas/os de seus propósitos.¹

De acordo com Carvalho (2015), o aumento do fluxo de imigrantes em uma cidade, quando diferentes possibilidades de ser passam a conviver no mesmo território, abre fendas para a problematização sobre o próprio conceito de território, que deixa de ficar encerrado no espaço físico. Ele nomeia de “território do significado” aquele que vai além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço, dialogando com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos. A propósito, me vem à

.....
¹ Disponível no Blog: <https://cadufernandesfernandes.medium.com/da-gota-no-oceano-d86f961b8f40>

lembrança a canção “Paratodos” de Chico Buarque, que expressa essas tortuosas trilhas entre valores da cultura de origem e do novo território:

*O meu pai era paulista
 Meu avô, pernambucano
 O meu bisavô, mineiro
 Meu tataravô, baiano
 Meu maestro soberano
 Foi Antonio Brasileiro*

Dos depoimentos constantes do artigo de Carvalho, algumas questões permanecem lançadas: “por que é tão difícil olhar para um país e para as pessoas além dos estereótipos?” (CARVALHO, 2015, p. 206). “*Quem é você?*”, de acordo com Carvalho (2015), é uma indagação costumeira nas comunidades que recebem imigrantes, onde a identidade é tema privilegiado e o sujeito estrangeiro é constantemente inquirido sobre quem é. Em vista disso, a escola tem a tarefa de ampliar a valorização das identidades culturais, propiciando sua reconfiguração no imaginário social.

Todas as crianças e adolescentes esperam que a escola possa ser um lugar de pertencimento, um lugar de “ser eu”. Neste sentido, professores/as precisam ter abertura constante para “olhar o olhar do outro”, como menciona Mirian Celeste Martins no texto “O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar”. A autora se refere à apreciação artística, mas estendo o conceito para os processos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos na empatia, de modo geral. Como ela afirma, olhar o olhar do outro não é uma tarefa fácil. Nem sempre o/a professor/a tem disponibilidade para este encontro, nem sempre está aberto e sensível para “viver este encontro”, pois ele exige superações dos medos e preconceitos. Assim, de acordo com ela, olhar o olhar do outro é ato de leitura, que nem sempre está presente na escola. Martins (1993, p. 212) questiona:

O sensível olhar-pensante, vinculado ao conhecimento, à percepção significativa, à representação, pode ser aprendido, desenvolvido? Será que nascemos potencializados para este olhar pensante? A educação o estimula ou nos direciona só para o ver-engolir?

A escuta é essencial no processo de repensar a atuação docente porque não podemos falar pelo outro. Precisamos considerar as referências que trazemos na mesma medida em que consideramos o que pensam e almejam

as outras pessoas. Falar pelo outro, no campo da Educação, pode ocorrer em poucas circunstâncias, como no caso da docência com bebês e crianças pequenas. Ser profissional da Educação Infantil envolve falar com a criança, para a criança e, em algumas situações, pela criança, quando estamos atuando em defesa dela e das múltiplas infâncias. Planejar ações docentes exige a escuta do conjunto das experiências e saberes dos membros da comunidade porque, como afirmou Cadú Fernandes, ignorar o que as outras pessoas pensam e o que defendem é o primeiro passo para o caos dos projetos educativos.²

Logo, os modos de construir ações docentes apresentados nesta Mesa, são provocados por demandas da diversidade cultural, das diferenças, das desigualdades sociais e dos conflitos que acompanham a imigração. Atuar em educação frente a tais realidades, significa estar em constante reflexão sobre os muitos jeitos de viver, enfrentando constantes crises de valores e buscando propósitos para a vida. Implica em manter humildade e consciência de que nossas produções pessoais de sentido, nossos conceitos de arte, de política, de subjetividade, de ensino-aprendizagem e de outras dimensões envolvidas no ofício docente, não são absolutas, pois tomamos em consideração as visões das outras pessoas. A ressignificação dos modos de construir ações docentes precisa passar pelo nosso próprio processo existencial e pelas outras maneiras de ser e de estar no mundo dos sujeitos da escola: os bebês, as crianças, adolescentes e jovens. Conforme essas ideias, a educação tem raízes tanto na expressão quanto na escuta.

“Um novo mundo é possível: há que inventá-lo!”, escreveu Augusto Boal em seu livro *“A estética do oprimido”*, finalizado em janeiro de 2009, poucos meses antes de seu falecimento. A opção por esta epígrafe se dá pelo convite que nos faz o criador de um método teatral cujo objetivo era exercitar o pensamento político, social e estético dos oprimidos, estimulando a busca por uma sociedade sem opressores, de tentarmos ressignificar nossas existências antes, ou ao mesmo tempo, em que procuramos inventar e reinventar nossas ações docentes.

A sala de aula é um lugar com delimitações físicas, mas simbolicamente sem fronteiras, pois não existem paredes, nem portas, nem trancas que possam impedir as facetas, fatos, conflitos e realidades da comunidade, de entrarem nela junto com a criança: em sua corporeidade e

.....
² Mesa “Modos de construir ações docentes”. 17/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i3upl7MljwY&t=1199s>

subjetividade, as quais procuram espaço de expressão e compreensão. Processos de criação de ações docentes começam com o exercício pessoal do acolhimento e a constituição de um ambiente de acolhimento. Acolher não é simplesmente ou tão somente aceitar. Acolher envolve a intenção de escutar e ver, procurando compreender a alteridade que pode nos gerar inquietações. Acolher as diferentes existências e criar ambientes de experiências que lhes permitam ser e se ressignificar – como puderem e quiserem –, poderá gerar modos mais igualitários e antidiscriminatórios de atuar pedagogicamente.

Referências bibliográficas.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido: reflexões sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CARVALHO, Francione Oliveira. *Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo*. Diversitas / Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Ano 3, n. 4, mar./set. 2015, p. 166-222. Disponível em: http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/inline-files/Revista%20Diversitas%20-%20N%C3%BAmero%204.%20Completa_compressed.pdf Acesso em: 05 mar 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. *O princípio da igualdade e a escola*. In: Carvalho, José Sérgio (org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 66-84.

FERNANDES JUNIOR, Carlos Eduardo. *Formação continuada de arte educadores: políticas da rede municipal de São Paulo (1996 - 2008)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86917> Acesso em: 22 Dez 2010.

MARTINS, Mirian Celeste. *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar*. In: ARTEunesp, São Paulo: vol. 9: 199-217, 1993. Disponível em: <https://www.mirianceleste.com.br/territ%C3%B3rio-de-conceitos> Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. *Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12827/1/Ana%20L.%C3%81UDIA%20%20Silva.pdf> Acesso em: 21 Set 2013.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. *A implantação da lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas*. In: Silva, Edson; Silva, Maria da Penha da (orgs.). A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 101-135.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14122> Acesso em: 21 Set 2020.



MODOS DE
ESPERANÇAR



MONOCULTURA OU PLURICULTURA?

Magda Dourado Pucci

Ao conectarmos conceitos de monocultura e pluricultura da agricultura à prática musical e à educação musical, podemos compreender melhor o que vivenciamos hoje: uma situação de poucas alternativas de escuta, uma limitação do gosto, um achatamento estético, uma padronização ensurdecidora, que segue na contramão de uma grande diversidade – ferramenta fundamental para o desenvolvimento da natureza e da vida. Enquanto a monocultura devasta a terra, na música ela cria um deserto de ideias. Pensando que o Brasil é fruto da presença de diversos grupos humanos com culturas diversas, torna-se necessário propor novas escutas e uma revitalização da *práxis* musical. Como essa diversidade pode ser desenvolvida em sala de aula, usando o acesso à informação que a globalização nos fornece?

Um dos maiores desafios da humanidade no século XXI, no que diz respeito a produção de alimentos, é decidir-se pelo tipo de produção: monocultura ou policultura? Nosso atual sistema – a monocultura, isto é, o cultivo de um único produto em uma mesma área repetidas vezes em larga escala, já se mostrou inadequado, pois não há possibilidade de desenvolver-se por muito tempo por ser pouco sustentável, pois causa exaustão do solo, acarretando o esgotamento de seus nutrientes e, conseqüentemente, o empobrecimento nutricional. A monocultura degrada o meio ambiente através do uso intensivo de fertilizantes químicos e venenos, que desidratam o solo, deixando-o sem condições de reviver seus ciclos naturais; além de reduzir a quase zero a biodiversidade do ecossistema nativo, promovendo assim a extinção de variedades locais. Como conseqüência, a qualidade do alimento da produção monocultural é ruim, pois grande parte dos alimentos são produzidos à base de fertilizantes químicos, com baixos teores de sais minerais e vitaminas

causando sérios problemas à saúde como diferentes tipos de câncer. (Petry, 2016).

Dou início a esse artigo mencionando a agricultura, pois existe uma conexão, quase que direta, com o que vivenciamos, hoje, na música e no ensino dela: uma situação de monocultura, isto é, poucas alternativas de escuta, uma limitação do gosto, um achatamento estético, uma padronização ensurdecadora, que segue na contramão de uma grande diversidade - ferramenta fundamental para o desenvolvimento da natureza.

Sistemas naturais lutam contra a homogeneidade, usam a heterogeneidade sem precedentes para criar ecossistemas que quanto mais biodiversos, mais possuem capacidade de armazenar energia e recursos, seja na forma material, por aumento de matéria orgânica e de nutrientes no solo; ou “virtual”, pelo aumento do patrimônio genético do sistema. **A diversidade é ferramenta fundamental para a evolução dos ecossistemas naturais** e para a coevolução das espécies, onde a humana se enquadra com toda certeza (Petry, 2016, negrito nosso).

A monocultura traz algo que é a separação da natureza e da cultura. Essa separação provocou a sobreposição da cultura sobre a natureza. Por mais que consideremos importante a diversidade, não a praticamos, portanto, não criamos espaços para as possibilidades que ela nos oferece, seja por comodismo ou por nos sentirmos “donos da terra”, sendo que, na realidade, somos parte dela.

Em um país com mais de 250 povos indígenas que falam mais de 180 línguas, não podemos nos conceber como monocultural, e sim de muitas culturas que se somam, se diferenciam e são geradoras de uma sociedade complexa e múltipla. O ser humano não é uma experiência única, são experiências diversas.

Quando falamos de biodiversidade, nos lembramos dos vários sábios indígenas e cientistas que pensaram a floresta não apenas um lugar para se explorar e dali tudo tirar, pois ela é um ecossistema que precisa se manter vivo para que nós possamos viver nela, respirar livremente. Se ela morre, e é devastada, seremos os primeiros a não ter água, ou oxigênio para respirar.

Minha paixão pela Amazônia é melhor explicada pela sabedoria indígena, aquela que diz que somos todos filhos da Mãe Terra. Qual criança não é apaixonada pela mãe? No meio da exuberância amazônica, sinto-me acolhido e protegido. Não me recordo de ser diferente. Esse amor nasceu

comigo. A floresta fala uma riquíssima linguagem em tons e variações e é preciso mais do que conhecimentos biológicos para captá-la em toda sua beleza (Nobre, 2018).

Ailton Krenak sabiamente nos diz: “Nós achamos que somos o gerente do mundo. Estamos desprezando as vidas nos outros corpos (como florestas, rios e montanhas) e elegendo nossos corpos como lugar privilegiado da vida”.

Estamos há muito divorciados desse organismo vivo que é a Terra. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só os que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas todos. Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas toma conta e submetem o planeta: acabam com florestas, montanhas, transformam tudo em mercadorias. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020).

Na visão dos povos indígenas é preciso não deixar cair o céu e para isso é preciso manter a floresta em pé. Quem sustenta a floresta de pé? Quem não deixa cair o céu? É a música. São os cantos dos xamãs, as danças, os movimentos em torno de uma ideia de mundo mais amplo que tem memória ancestral em que se podia dançar, cantar e sonhar.

Esses movimentos estão impressos nas pedras, em diversos sítios arqueológicos no Brasil como a Serra da Capivara, Monte Alegre, Serra do Cipó, XXXXX em que cenas de pessoas com os braços para cima com seus cocares e túnicas ilustradas com grafismos, mostram como aquelas pessoas, há mais de 20.000 anos, desenvolviam uma relação íntima com a natureza e seus seres. Nessas imagens é possível ouvir a música que faziam, a dança que performavam. Assim mantinham o céu lá em cima.

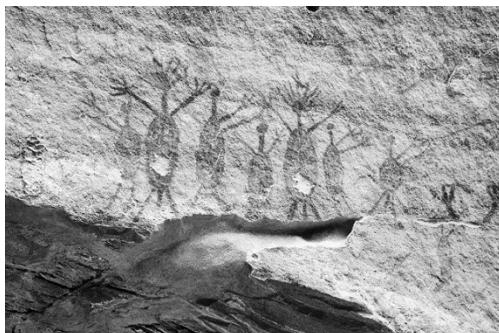


Figura 1 Imagens rupestres do Sítio Arqueológico da Serra da Capivara



Figura 2 Imagens rupestres do Sítio Arqueológico da Serra da Capivara

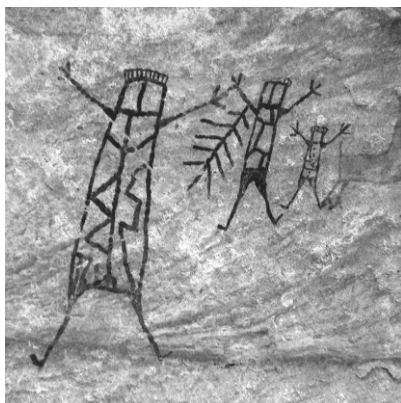


Figura 3 Imagem de um xamã encontrada no Sítio Arqueológico da Serra da Capivara.

Essas pessoas dançando, reverenciando, cantando, rezando, se divertindo nos estimula imaginar formas de viver e pensar. Segundo a gestora cultural, advogada, e professora argentina Chiqui Gonzales, presente aqui nesse simpósio: “A arte de imaginar outros mundos sensibiliza a imaginação poética. Cultura é uma fábrica de sentidos” (GONZALES, fala 2020).

Davi Kopenawa, o mais conhecido xamã e liderança Yanomami, autor do livro "A Queda do Céu - Palavras de um xamã Yanomami" com o antropólogo francês Bruce Albert apresenta a ideia de que xamãs são os protetores das florestas, da biodiversidade e do equilíbrio climático. Sem eles, sem a Amazônia e sem os ecossistemas da Terra protegidos, novas pandemias vão surgir, o aquecimento global vai se agravar e a humanidade, desaparecer. Já estamos vendo o colapso acontecer em várias partes do planeta.

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yãkoana* que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (Kopenawa, 2015)



Figura 4 O vídeo “Mensagem do Xamã” apresenta um resumo dessas palavras que deveriam reverberar na nossa sociedade. Disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=oqa3yDX__94&feature=youtu.be

Globalização e Mundo Digital

A globalização, embora tenha interligado o mundo, impulsionado pelas novas tecnologias de comunicação e possibilitado o trânsito de informações, nos entorpece com alguns poucos estilos musicais que se repetem a exaustão como a monocultura que devasta o solo. No entanto, ela deveria “estruturar a construção de uma sociedade multiétnica, e consequentemente confrontar diferentes ideologias, culturas e conceitos”, segundo o cientista social e doutor em Educação Prof. Dr. Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira. Essa nova comunicação global seria excelente para nos estimular a alterar a nossa percepção de tempo-espaço - “trazendo o distante para perto, e ao mesmo tempo nos levando para o distante” - e alterar a nossa relação com o "outro", ampliando nossas possibilidades de contato com modos diferentes de vidas¹. No entanto, a globalização acabou por criar uma estética rasa comum, copiada sistematicamente em todos os lugares, quase sempre desprezando as particularidades culturais dos diversos povos e grupos que vivem neste planeta. Dentre os produtos globalizados, está a música, que passa por processo semelhante.

Música é universal?

Muitos alegam que a música é universal baseado na premissa de Longfellow no sec. XIX, no entanto, contesto essa ideia junto a George List que afirma que: “O único aspecto universal da música parece ser que a maioria das pessoas a fazem. Eu poderia fornecer páginas de exemplos da não universalidade da música”. Então a música talvez possa ser considerada um fenômeno universal, mas não uma linguagem universal. Ela está presente em praticamente todos os lugares do mundo, mas suas formas de se manifestar são diferentes. O *corpus* etnográfico mostra que a música aparece em todas as sociedades, e que suas motivações variam muito. Pode ser desde uma cantiga de ninar, como uma música que faz dançar, como pode dar suporte a um

.....
¹ “Sendo o processo de globalização uma dialética entre o local e o global, concordo então com Giddens que “este é um mundo em que o “Outro” não pode mais ser tratado como inerte”, colocando-se como uma exigência de um contexto de globalizações a compreensão da alteridade. O não reconhecimento do “Outro” como ser humano pleno, com os mesmos direitos que os nossos, tem dado muito espaço na pós-modernidade para a xenofobia e o racismo, as guerras étnicas, a segregação e a discriminação baseadas na raça, na idade, na etnia, nas questões sexuais, de gênero ou na classe social, resultando isto em altos graus de violência”. (SIQUEIRA, 2003, digital)

ritual, ou um canto que reza, que fala aos espíritos, e celebrar o amor. Em artigo na revista *Science*, um grupo de pesquisadores entende que a diversidade musical entre as culturas é um desafio para todos, que preferimos entender a música.

A música é frequentemente assumida como um universal humano, emergindo de uma adaptação evolutiva específica à música e/ou um subproduto de adaptações para afeto, linguagem, controle motor e percepção auditiva. Mas a universalidade nunca foi de fato demonstrada sistematicamente, e é desafiada pela grande diversidade da música entre culturas. Hipóteses da função evolutiva da música também não são testáveis sem dados abrangentes e representativos sobre suas formas e contextos comportamentais em todas as sociedades. (Mehr, Singh et al, 2019)

O que proponho aqui é que façamos um esforço para interrelacionar duas áreas: a **Educação Musical** e a **Etnomusicologia**, uma área que parece ser muito teórica, mas que na realidade, pode ser extremamente útil na compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno da música como parte integrante da sociedade e não apenas como um caminho cognitivo. A premissa fundamental dos etnomusicólogos sobre a natureza cultural das músicas, presentes em todos os grupos humanos de que se tem notícia, porém tão diversas entre si quanto às línguas e culturas (Travassos, 1997). As propostas etnomusicológicas pensam a música em seu contexto cultural, estudo da música na cultura e música como cultura.

A Etnomusicologia no Brasil foi forjada por pesquisadores engajados em lutas pelo reconhecimento de culturas de outros grupos não hegemônicos, e se formou em torno de proposições de ações de escuta da sociedade e de atendimento a demandas a favor da diversidade, da decolonialidade e por uma educação antirracista no Brasil.

A Etnomusicologia pode nos oferecer ferramentas, metodologias e reflexões sobre os modos de fazer música em diferentes grupos, com suas particularidades. O fato de a música não ser uma linguagem nos conduz a pensar sobre os eixos propostos pelo antropólogo Anthony Seeger para uma análise e compreensão mais profunda sobre a música pensando nos seus agentes e receptores, na sua estrutura e *performance*, e assim identificar as relações entre a música de grupos humanos específicos, sua organização social e sua cultura. Identificar tais relações e compreender sua natureza constituem os principais objetivos da teoria etnomusicológica seguindo as seguintes questões.

quem faz a música, como a faz, por que a faz, e para quem faz, onde faz.

Quando se parte dessas premissas, e conta-se com a participação ativa de músicos pertencentes a esses grupos, passamos e compreender a música de outra maneira, muito mais profunda.

Música é cultura (Merriam, 1964) e não é apenas um elemento constituinte da cultura. Pode ser um acalanto cantado por uma mãe indígena em aldeia do Xingu, o funk na periferia de São Paulo, pode ser a música dos gamelões na Indonésia, pode ser um grupo de coco de Pernambuco, ou uma música eletrônica em uma *rave*. Precisamos pensar a música para além do consumo. A etnomusicologia promove a expansão do conceito de música como algo mais profundo inerente a quem a faz e seus porquês, e faz nos repensar sobre nossas escutas, em geral determinadas pelos algoritmos dados pelas plataformas de pesquisa na internet.

Segundo o pesquisador Alberto Ikeda, quando se refere às tradições da cultura popular, a música é prática de identificação e inclusão social, de resistência política:

Os fenômenos das culturas tradicionais guardam valores morais, religiosos, políticos, lúdicos, estéticos e outros tantos herdados, e que, portanto, de alguma forma, refletem a própria história das suas comunidades, repondo o passado no presente, e sendo então sempre atuais. São práticas aglutinadoras, que repetidas ciclicamente reforçam os valores socialmente aceitos e importantes para os grupos e indivíduos, vitalizando-os. Por serem fatos preservados e geridos coletivamente, são sempre práticas de identificação e inclusão social, e, até mesmo, de resistência política diante dos problemas que as comunidades enfrentam, assim como fazem frente à avalanche comunicacional cotidiana a que estão submetidos. (Ikeda, 2013)

Então, música é saber. Música é afeto. Música é resistência. Música é comunicação. Música produz símbolos, conteúdos, histórias e transforma vidas.

Que som é esse?

Conhecer e travar contato é uma demanda urgente, mas a escuta também pode proporcionar quebras de paradigmas. Convido a todos a ouvir a Taquara dos Yudjá e fazer esse exercício de percepção atenta.



Figura 5 Taquara dos Yudjá – proposta didática do livro Cantos da Floresta
Disponível em: <https://www.cantosdafloresta.com.br/povos/yudja/propostas-didaticas/taquara-que-som-e-esse/>

Ocorre, em geral, nas escutas que proponho em meus cursos, um estranhamento profundo sobre essa música, em boa parte, causado por um intervalo de quarta aumentada tido pela música europeia como *diabolus in musica*. Em quase toda a música xinguana, a presença desse intervalo é um elemento estético frequente, e não é, portanto, um problema de afinação ou mau gosto. No entanto, entendo que o estranhamento não deva ser evitado. Ele provoca o imaginário. Ele provoca sensações interessantes. A escuta de outros provoca interlocuções importantes. Cria espaços de alteridade. Reconhecimento e desconhecimento são partes da mesma história.

Escolhas na Educação Musical

O Brasil é marcado por diferentes realidades socioculturais e por uma grande diversidade cultural, por conta da presença de diferentes grupos humanos de distintos lugares do mundo que criaram e ainda fornecem um grande caldeirão de referências culturais. Cada lugar no Brasil se comunica com um sotaque característico. Ainda que essa diversidade seja rica e extensa, professores de música se pautam quase que somente pelo repertório erudito europeu, ignorando o potencial musical das tradições brasileiras.

A partir da década de 1980, passa-se a repensar e questionar o mito da “democracia racial” na cultura brasileira que tende a mascarar as diferenças entre os grupos e realidades, impondo quase sempre o modelo hegemônico eurocêntrico. Segundo o sociólogo português Boaventura de Souza Santos, “é preciso entender que o direito de sermos iguais quando essa diferença nos inferioriza e sermos diferentes para não nos

descaracterizarmos devem ser premissas. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não reproduza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Santos, 2006).

Na posição de educadores, pensamos sempre sobre a escolha de repertório. Qual estilo? De que período? De que lugar? Com que propósito? De que forma? Para quais alunos? O desejo de estimulá-los a *experienciar a música* de alguma maneira, seja cantando, tocando algum instrumento, parece ser um ponto de partida comum, mas raramente pensamos nas reverberações futuras deste ou daquele repertório, isto é, como esses sons e formas musicais são internalizados pelos alunos e como são incorporados na sua vida e interação com sua personalidade. É fato comum dizer que temos que partir dos repertórios já existentes na vida das crianças, mas também entendo, que podemos, como nas palavras de Gilberto Gil, como educadores, oferecer aquilo que eles não conhecem e assim proporcionar visitas as “outros universos sonoros”.

*O povo sabe o que quer
Mas o povo também quer o que não sabe
O que não sabe, o que não saberia
O que não saboreia porque é só visão
E tão somente cores, a cor do veludo
Ludo, luz, brinquedo, ledão engano, tele
Teletecido à prova de tesoura
Que não corta, não costura, que não veste
Que resiste ao teste da pele, não rasga
Nunca sai da tela, nunca chega à sala (GIL, CD O Sol de Oslo)*

O ensino da música, em muitos casos, tem se transformado em um exercício para estimular a coordenação motora, exigindo uma repetição sistemática sem muita reflexão, sobre o que se toca (ou se canta), quem compôs aquela música, quando ela foi composta, de que lugar é, a que estilo pertence entre outros dados. Muitos têm se esquecido que, além do requisito técnico, é importante também aprofundar a relação com a música, aliás, com *a música*, porque estou provocando o educador musical a desenvolver o eixo da pluricultura na sua aula, sensibilizando seu aluno para a diversidade grande de estilos, sons, instrumentos, de diferentes lugares. O educador e pensador alemão H. J. Koellreuter considerava a educação musical uma possibilidade de formar seres humanos e não apenas músicos. A educadora

Margareth Arroyo considera que o ensino musical no Brasil ainda está muito calcado na aquisição técnica, sendo que ela deveria ser “considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade” (Arroyo, 2000).

Em muitos casos, o(a) professor(a) acaba se restringindo a uma lista de músicas de que gosta, que tem intimidade e é com elas que vai trabalhar em diversas turmas durante anos. O que tenho visto, em geral, é a escolha por obras da música clássica europeia (seguindo aquilo que lhe foi ensinado) ou pela música popular mais próxima, aquela que os alunos têm acesso mais fácil que são apropriadas para criar empatia rápida e aceitação imediata. Em geral, essas músicas “mais fáceis” são aquelas transmitidas em programas de TV ou na internet. O que são essas músicas? Se não são originalmente canções *pop* norte-americanas, são derivadas desse gênero. Não que eu conclame aqui uma “ação anti-imperialista”, nos moldes dos anos 1970, mas opto pela *pluricultura*, que já é nossa, desde antes da colonização, e que inclui evidentemente a música americana (agora me refiro à todas as Américas), mas não exatamente aquele repertório tocado extensivamente na TV. É preciso ir além do que está nas mídias que restringem nossa escuta, nos oferecendo apenas uma monocultura, devastadora como é nosso sistema agrícola. Se não ultrapassarmos essa ‘parede televisiva’, nos acomodaremos a um padrão que restringe o conhecimento às celebridades e programas competitivos, promovendo um “senso crítico individual raso”:

(....) o que passa na TV é tomado como realidade, verdade absoluta ou quase isso. Infelizmente essa máxima, muitas vezes, faz com que as pessoas substituam a vivência real e cotidiana pelo conteúdo televisivo. E nesse a qualidade da informação decai à medida que o desejo pelo *ibope* aumenta... e como é grande o desejo por *ibope*! (PETRY, 2016)

Para aqueles que tem uma formação cultural mais diversificada e sólida, o acesso a música genérica é um incômodo, mas não influencia radicalmente, mas e aqueles que apenas ouvem esse tipo música através desses canais de comunicação? O que fazem? Reproduzem o mesmo que ouvem na TV. Adotam um padrão estético pré-moldado com muitos agrotóxicos. O mesmo do mesmo. É a monocultura em ação, devastando os solos da criatividade, da permeabilidade a outros sons, de outros universos musicais, de outras maneiras de ver o mundo. A diversidade inexistente e nem é vista como algo sedutor. Cabe ao professor mostrar o quão interessante é se

enveredar por essa multiplicidade, buscando mostrar seus detalhes, suas particularidades, e suas formas de ser.

O educador musical tem uma função primordial na formação das crianças, mas boa parte deles tendem a entender a música ter apenas como um simples entretenimento para “passar o tempo com alguma musiquinha”. A música é sim, entretenimento também, mas é também *fonte de conhecimento*. Isso não quer dizer que ela tenha que ser entediante ou pouco atraente, pois as propostas educacionais hoje estão se voltando muito aos jogos lúdicos, às brincadeiras musicais e outras formas criativas de aprendizado. Qualquer tipo de música pode ser aprendido com essas “técnicas” recentes que estão disponíveis em cursos e oficinas, pois sabemos que a forma de ensinar é tão importante quanto o conteúdo. Na realidade, o conteúdo nos indicará muitas ações, desde o papel desta ou daquela música e como ela foi criado, quem a faz, com que instrumentos toca, por que é feita de uma forma ou outra, em que situações ela pode ou deve ser realizada. *As músicas são formas de conhecimento*. Pensar sob esse ponto de vista muda nossa perspectiva.

Em tempos de decolonialidade, é importante ter cuidado para evitar o olhar etnocêntrico², isto é, eurocêntrico, muito comum quando começamos a explorar outros mundos. O termo música surgiu como um conceito grego, *musiké*³, mas já era performada por diferentes grupos há milênios. Explorar as sonoridades é um caminho muito interessante e representa a pluricultura e não a devastação da mente dos alunos com uma única música, que se repete em fórmulas já desgastadas com conteúdo sem consistência. Sem uma consciência sobre essa questão, a tendência é nos transformarmos apenas em consumidores de *playlists* prontas e não em seres pensantes, ou melhor *ouvidos pensantes* (Schafer). Destaco aqui a importância do exercício de ouvir, quesito imprescindível na criação de conceitos, ideias e formas. O saber ouvir, no entanto, exige atenção concentração e curiosidade pelo conhecimento e deve ser parte do processo educacional assim como a criação.

A educação musical, hoje, precisa estar atenta as novas formas de pensar (ouvindo) e agir (tocando) do aluno, não apenas como um depositário de informações. A construção do mundo se faz com todas as áreas do

.....
² Etnocentrismo é um conceito antropológico que ocorre quando um determinado indivíduo ou grupo de pessoas, que não têm os mesmos hábitos e sistemas sociais, discrimina outro, julgando-se melhor ou pior, seja pela sua condição social, por costumes diferentes, por sua forma de se vestir, ou até mesmo pela sua cultura.

³ A música (do grego μουσική τέχνη - *musiké téchne*, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui na combinação de vários sons e ritmos, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo.

conhecimento, e a música tem o poder de interligar todas elas, porque a música é história, é geografia, é línguas (e seus tantos sotaques), é física, é acústica, é geometria, é matemática, é ciência também.

O educador consciente privilegia um trabalho não ortodoxo desenvolvendo um contato mais aberto com os alunos; busca conhecer os interesses musicais dos seus alunos; não repudia nenhum tipo de música mas busca contextualizá-lo; não restringe o gosto a um único estilo musical; entende que a percepção/apreciação artística é um processo acumulativo no qual se descobre novos pontos de interesse, não precisando negar o que se gostava antes; mas estimula a aquisição de novas sonoridades, ampliando o universo sonoro de seus alunos.

Com o acesso facilitado pelas plataformas de busca como *Google* e *Youtube*, podemos facilmente direcionar *conscientemente* nossas buscas e localizar referências e conhecer o mundo através de suas expressões sonoras. O educador musical precisa saber vasculhar, buscar quem entenda, quem possa dar informações sobre essas referências culturais todas. Cabe ao professor alinhar os fios, criar os pontos de alusões e estimular o conhecimento pluricultural de forma criativa. Tudo parece ser fácil na teoria, mas, na prática sabemos como pode ser complexa essa atividade intercultural e multidisciplinar, mas não menos prazerosa.

Ao ouvir e cantar canções de outros povos, de outros lugares do mundo, com sonoridades diferentes das que estamos habituados, acreditamos que seja possível ampliar o mundo sonoro das crianças e conseqüentemente, sua percepção de mundo. Levando-se em consideração que a música brasileira é resultado de muitas influências e constantes trocas culturais, nada mais justo do que trazer aos nossos alunos informações e vivências dessas diferentes músicas dos primeiros povos que fizeram parte da formação étnica brasileira rompendo com ideias preestabelecidas e estereotipadas (ALMEIDA e PUCCI, 2015).

Buscar, através das novas tecnologias, documentários, artigos, pessoas, grupos e seus mestres que performam essa multiplicidade de referências e assim inseri-las no repertório escolar, reorganizando conceitos, de forma criativa.

Pensar que são mais de 250 povos indígenas⁴ que hoje vivem nesse país é fato para estimular os professores a desenvolver atividades com o

.....
⁴Dados do ISA-PIB "Povos Indígenas no Brasil: 2011-2016", Instituto Socioambiental/ISA, 2017

repertório indígena nas escolas, assim como contextualizá-los histórica e culturalmente, estimulando o respeito à diversidade dos povos indígenas. Conectar a música as suas mais diferentes interfaces como a dança, as narrativas míticas, o grafismo das pinturas corporais e cultura material, seguramente nos fará criar empatia e simpatia com os povos indígenas brasileiros a fim fazê-los respeitados na sua cultura e diversidade.

Seguramente, esse processo de buscas deixará nosso solo mais fértil e a mente dos estudantes mais rica e criativa, pronta para semear novas “agriculturas sonoras”. Assim esses alunos terão acesso às músicas de tradição da sua cidade, do seu Estado, das regiões brasileiras, da América Latina e do mundo todo, ampliando assim seu conhecimento musical e cultural. Saberá entender-se melhor num processo de espelhamento constante. Finalizo aqui com as palavras do xamã Davi Kopenawa que reitera a importância de mantermos o céu no seu lugar, para que não caia.

Apesar de todos esses lutos e prantos, nossos pensamentos acabam se acalmando. Somos capazes de caçar e de trabalhar de novo em nossas roças. Podemos recomeçar a viajar pela floresta e a fazer amizade com as pessoas de outras casas. Recomeçamos a rir com nossos filhos, a cantar em nossas festas *reahu* e a fazer dançar os nossos espíritos *xapiri*. Sabemos que eles permanecem ao nosso lado na floresta e continuam mantendo o céu no lugar. (KOPENAWA, 2015).

A pedagogia engessada não se sustentará. Vamos cantar e dançar para que o céu não caia.

Referências

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. Editora Callis: São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *Cantos da Floresta – iniciação do universo musical indígena*. Editora Peirópolis: São Paulo, 2017

ARROYO, Margarete. *Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical*. *Revista da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical*, v. 8, n. 5, 2000. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/448>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. IBGE Censo, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Indígenas, 2010. Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br/>

IKEDA, Alberto. *Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração*. Revista dos Estudos avançados 27 (79), 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a13.pdf>

ISA – PIB. *Povos Indígenas no Brasil: 2011–2016*, Instituto Socioambiental/ISA, 2017

MERRIAM, Alan. *The Anthropology of Music*. Northwestern Univ. Press., 1964

MOSCHETA, Pedro H., VIEIRA, Jorge. *Música na era do streaming: curadoria e descoberta musical no Spotify*. Sociologias, v. 20, n. 49 (2018) Disponível em <https://seer.ufrgs.br/sociologias/issue/view/3522/showToc>

PETRY, Leandro. *Monocultura ou policultura?* Blog “Na entrega, escolho”. Publicado em março de 2016. Disponível em <https://naentregaescolho.wordpress.com/2015/12/16/monocultura-ou-policultura/>

PETRY, Leandro. *O que a natureza tem a nos ensinar sobre diversidade cultural*. Blog “Na entrega, escolho”. Disponível em <https://naentregaescolho.wordpress.com/2016/03/16/o-que-a-natureza-tem-a-nos-ensinar-sobre-diversidade-cultural/>

KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. Cia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Entrevista para Estado de Minas; Caderno Pensar, 2020. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar_1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml

MEHR, SINGH, KNOX, KETTER, PICKENS-JONES et all. *Universality and diversity in human song* in: Revista Science. Vol. 366. Nov. 2019 Disponível em <https://science.sciencemag.org/content/366/6468/eaax0868.full>

NOBRE, Antonio. Entrevista. *Antonio Nobre: o cientista da Amazônia* in: Believe Earth, 2018. Disponível em <https://believe.earth/pt-br/antonio-nobre-o-cientista-da-amazonia/>

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. *Multiculturalismo: tolerância ou respeito pelo Outro?* **Jornal A Razão**, 26/06/2003. Disponível em <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/multicultura.html>

TRAVASSOS, Elisabeth. *A Antropologia musical de Anthony Seeger* in: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música (CLA/UNIRIO), 1997.



MODOS DE ESPERANÇAR: UM TESTEMUNHO JUNTO E NA FLORESTA

Aldeci Cerqueira Maia - "*Seu Nenzinho*"

Ana Carmen Franco Nogueira

Aurelice da Silva Vasconcelos

Renata Queiroz de Moraes Americano

Rita de Cássia Demarchi

A vida é muito mais - da esperança ao esperançar: experiências de encontros entre pesquisa, comunidade, educação, arte e natureza em uma reserva extrativista no Acre

:Esperança: Esperançar:

Duas palavras, em uma só, que se abrem para muitas reflexões e experiências.

Para falar sobre o esperançar, partimos das ideias de Paulo Freire que nos trazem a palavra esperança, que é uma categoria central em suas obras, inclusive tema/título de um de seus livros.

No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire aponta que:

[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã" (FREIRE, 2002, p 11).

A partir dessa citação, começamos a refletir a esperança como ação. Para nós educadoras, a esperança se encontra dentro do nosso agir nas salas

de aula, nos encontros com o outro, no dia-a-dia do processo de ensinar e aprender junto.

Uma experiência marcante foi o nosso encontro com o líder comunitário que criou uma das maiores reservas extrativistas no Acre. Nesse entrelaçamento de caminhos em maio de 2019 a palavra esperança se tornou mais viva e passou a ter o sentido de *esperançar*.

Na Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema temos a figura decisiva deste homem: Aldeci Cerqueira Maia, conhecido por *Seu Nenzinho*, que lutou pela criação dessa Resex e luta até hoje, ativamente, por uma melhor qualidade de vida na comunidade e garantias do modo de vida tradicional. Vale destacar que:

Nenzinho teve apoio e inspiração de mais dois importantes homens que marcaram a história acreana: Chico Mendes e Padre Paolino Badassari.

Nenzinho teve apoio do líder seringueiro Chico Mendes. Fizeram juntos várias reuniões e veio a ideia da criação da reserva. Isso seria muito importante pela garantia das famílias tradicionais e da preservação da biodiversidade. (VASCONCELOS, 2019, p..58).

As Resex são definidas como espaços territoriais destinados ao uso sustentável dos recursos naturais, além de servir de proteção dos meios de vida e da cultura das populações tradicionais¹. Salientamos que são áreas pertencentes ao domínio do poder público, com direito de usufruto das populações extrativistas e que tem como órgão gestor o Instituto de Conservação da Biodiversidade Chico Mendes (ICMBio), vinculado ao Ministério do Meio Ambiente.

A motivação desse tema para a mesa no V Simpósio teve como pretensão semear o *esperançar* a partir da trajetória educativa e a criação das primeiras escolas na reserva. O que mais nos chamou a atenção foi o caminho traçado, que não foi apenas nos moldes burocráticos. E sim, de forma movida com uma esperança praticada na luta, na fé e nas ações.

Essa experiência nos remete à Pedagogia do Oprimido (1981), onde a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade e a fé na humanidade. Nas palavras de Freire “não é, porém, a

.....
¹ A cultura extrativista, que pensamos ser ainda pouco conhecida em nosso grande país, refere-se a uma cultura tradicional dos povos da floresta que se baseia na pesca e coleta de alimentos como açaí e castanha e no seu beneficiamento, para consumo próprio e venda. É importante ressaltar que essas atividades de subsistência acontecem com uma atitude de máximo respeito à natureza.

esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1992, p. 97).

Essa esperança que envolve a luta é o que *Seu Nenzinho* nos contou sobre sua experiência educacional, na Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema, na Floresta Amazônica Acreana.

Trazemos aqui a palavra, o testemunho vivo de *Seu Nenzinho*. Serão apresentados trechos transcritos de vídeos, sendo o primeiro deles gravado em uma conversa que tivemos na sede do ICMBio em Sena Madureira (AC), em maio de 2019. E o outro vídeo nos foi enviado para ser apresentado no V Simpósio, dada a impossibilidade de *Seu Nenzinho* participar de forma síncrona do evento.

A educação na reserva surgiu de forma simples, voluntária e com um movimento apoiado por religiosos. Mas, sempre com o conceito de esperança presente.

...Quando eu tinha oito anos de idade eu ouvi falar, pela primeira vez, de educação. Naquela época era o MOBREAL. E só em 78, 77, a minha mãe começou a dar aula no MOBREAL. Minha mãe foi a primeira professora no Rio Caeté, na zona rural do Rio Caeté. A gente tinha aqui um padre que era um grande herói e foi ele que levou isso. Aí minha mãe foi a primeira pessoa que trabalhou, também, fazendo um trabalho de evangelização, que a gente na época chamava “de leigo do evangelho” e era um chamado de “monitor”. E também, no mesmo momento aceitou dar aula no MOBREAL, completamente voluntária. E por conta desse momento, eu comecei a estudar ali com... entre 12 e 15 anos, comecei a estudar no MOBREAL. (NENZINHO, 2019).

A esperança baseada na ação impede a acomodação. E foi a partir dessa construção crítica e de sua história de vida, que vimos no *Seu Nenzinho* o legado de esperança deixado por Freire.

Na *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 80), Freire associa esperança e alegria como exigências do ensinar. A mesma esperança que busca alegria também nos possibilita criar um outro futuro. Relacionamos essa ideia às ações mencionadas por *Seu Nenzinho*:

Eu hoje, eu posso dizer que sou um apaixonado pela educação. Porque as meninas que trabalham comigo elas sabem disso, é uma das coisas que a gente mais preza. Ontem mesmo eu vim despachar para abrir uma escola. Abri uma escola ontem. Os últimos alunos que não estavam estudando, ontem eu consegui dar todo o material que precisava para fazer a escolinha. A professora daqui a pouco está chegando aqui, para pegar um material. E eu

“passei o dia do trabalhador (01/05 - feriado) ontem ajudando a botar os dez alunos que ainda não estavam na escola, ontem conseguiram. Então foi mais uma felicidade para a educação.” (NENZINHO, 2019).

Para Freire (1996) a esperança é um imperativo histórico e que se manifesta na prática. Não existe esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade e na paralisia.

Nossa esperança se apoia nas experiências do *Seu Nenzinho*, como sensíveis e potentes, frente à realidade atual, que demanda ações de resistência e valorização da educação, do meio ambiente e da diversidade cultural, principalmente dos povos tradicionais.

A riqueza e o encantamento da educação: história, trajetória, sonhos possíveis e as transformações de uma comunidade



Foto-ensaio com imagens de trabalhos realizados na comunidade Resex Cazumbá -Iracema: extração do látex, pesca, confecção de redes e colheita da castanha. Fotos de Aurelice Vasconcelos

O Acre tem a sua história marcada pela extração e produção da borracha retirada da seringueira. A histórica luta dos seringueiros no Acre faz parte do movimento ecológico, de suas organizações em sindicatos em defesa dos direitos dos Povos da Floresta. A partir das lutas sociais lideradas por Chico Mendes, muitos direitos foram gerados em prol dos extrativistas, conquistas que não foram apagadas com o seu assassinato em 1988. A criação

da Aliança dos Povos da Floresta foi uma conquista importante. Segundo Luiz Inácio Lula da Silva:

Chico liderou a união de índios, ribeirinhos, seringueiros, pescadores, quilombolas e agroextrativistas na grande Aliança dos Povos da Floresta. Essa aliança foi um movimento especial e único que, sob a liderança visionária de Chico Mendes, pela primeira vez na história, no ano de 1987, conseguiu juntar em uma só luta os povos indígenas e as comunidades extrativistas da Amazônia, em defesa de todos os povos da floresta (LULA DA SILVA, 2018, p.6)

Hoje, em uma época tão conturbada, um dos desafios emergenciais tem sido a preservação da floresta, sua biodiversidade e seus povos. Foi no estado do Acre, em meio às florestas, seringais e seringueiros que em 2012 Aurelice Vasconcelos, uma das autoras deste artigo, fez uma excursão fotográfica. Seu projeto culminou em uma pesquisa de doutorado dentro da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema. Por ocasião da *defesa afetiva*² dessa tese, fomos convidadas a conhecer a comunidade. Na Resex conhecemos o *Seu Nenzinho* (2019), um apaixonado pela reserva, que tocou nossos corações quando nos disse:

E quando você começa a olhar as espécies que nós temos, a biodiversidade que temos, e que pode ter uns setecentos e cinquenta mil hectares na floresta, e que temos a beleza de ter trezentas e cinquenta e oito famílias hoje morando lá, que são filhos de lá, que nasceram lá... que têm orgulho de estar lá, aí eu acabo me orgulhando de ficar aqui lutando por eles... Essa é a minha vida (NENZINHO, 2019).

O Acre entrou em nossa vida de uma maneira que não esperávamos. O mundo da arte, arte no mundo, nas pessoas, nas paisagens tudo isso é o que nos move. Foi esse interesse em comum que nos juntou.

.....
² Defesa afetiva – termo criado por Aurelice Vasconcelos para diferenciar a defesa efetiva com a banca oficial na instituição do programa de pós-graduação. A tese foi criada com a participação, trocas e parceria da comunidade. A pesquisadora sentiu a necessidade de apresentá-la também na reserva. Diante disso, foi realizada essa “defesa afetiva” em uma noite de abril de 2019, contando com a presença de Rita Demarchi, como professora suplente da banca institucional. Foi projetado o mesmo arquivo e apresentação semelhante a oficial, em busca de uma maior aproximação entre comunidade e universidade. Foi um momento único de grande participação de integrantes da comunidade de todas as idades. A defesa afetiva é um termo que envolve profundamente a parte afetiva: sentimentos, confiança, amizade, memórias e emoções envolvidas no processo.

Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de *a(fe)tivação* em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto...Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso - ou, ao contrário, um desencontro...Enfim, é você quem sabe o que lhe permite *habitar o ilocalizável*, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente. (ROLNIK, 2016, P.39)

Fomos tocadas e nos tocamos por esse lugar, por essa cultura que nos levava a outros territórios, a outra forma de estar e habitar o mundo. Povos da floresta, mata, cores, cheiros, tudo nos levou a uma nova pulsão. Além disso, estávamos com o desejo de conhecer de perto como vivem as pessoas na Floresta Amazônica. Tudo isso nos levou a pensar sobre os ideais que Paulo Freire sempre lançava, sobre a importância de uma prática dialógica, construção e reconstrução do saber, sujeitos criadores, curiosos, humildes, persistentes, investigadores e inquietos.

Freireanamente cada uma compartilhou experiências significativas (Dewey, 2010) e pontos de vista, por meio de oficinas, onde pudemos levar e deixar as trocas afetivas, cognitivas, criativas. Foram oficinas voltadas aos professores e outras aos alunos, na Escola Rural Municipal de Ensino Fundamental do Cazumbá-Iracema.

Fomos motivadas a esperar com a comunidade extrativista um "acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser" (FREIRE, 1996, p.09).

Seu Nenzinho, se preocupa em não perder a história que foi de luta, uma história de uma causa, de não temer as batalhas. Não viver de passado, mas preservar a trajetória que gerou conquistas.

Tivemos a oportunidade de conhecer algumas dessas histórias, onde nos emocionamos quando ele destacou como era a educação e como foram criadas as primeiras escolas na reserva, nas palavras de *Seu Nenzinho*:

Vendo toda aquela dificuldade que a gente teve durante toda a minha infância, que a gente não tinha escola, tive muita dificuldade de entender porque todas as pessoas são analfabetas.

E aí, quando depois da minha mãe, aí veio uma outra senhora que tinha lá, que o padre Paulino (convidou), que minha mãe faleceu em 1980, e essa

outra senhora ficou trabalhando em um lugar um pouquinho mais distante dali do núcleo.

E a gente ficou lutando, lutando, lutando, lutando e lutando para conseguir professores e para conseguir ter aulas efetivas. E aí, quando a gente conseguiu, a gente ajudou a fazer a primeira escola ali do núcleo. Fomos nós que fizemos, e inclusive eu dei o nome daquela escola, ali do lado que vocês estavam, em frente à agroindústria de açaí, eu dei o nome de José Siqueira, do pai do Charles, que foi ele uma das pessoas assim que muito nos ajudou na construção da escola..., apesar dele não, dele não, morreu né, nunca assinou o nome, nunca estudou, mas ele apaixonado também, queria que os filhos estudassem. E a gente construiu a primeira escola. E essa primeira escola foi assim, sensacional para gente, porque a gente estava construindo juntos, a gente teve todo o cuidado, de construir, de fazer um negócio bem feito. O prefeito ajudou a gente. Na época não existia projetos, então, de escolas, essas coisas. Mas, a prefeitura ajudou, ele era um religioso. O prefeito era um cara religioso. E aí, logo depois, a gente conseguiu alguns professores da cidade para ir e depois minha irmã assumiu.

Olha só, a minha mãe foi a primeira professora... E a minha irmã está lá, está para se aposentar, a Agecilda. E aí é, (a mãe do Márcio). Então ela é a minha irmã mais velha, essa é a nossa história. A gente nasceu ali, meus avós chegaram ali, meus pais e depois a gente chegou também, tem toda uma história. E é muito legal quando você acaba descobrindo que você foi parte assim de uma história que teve começo, meio e está tendo continuidade.

E, quando foi em 1997(...) 97, 96, uma mulher aqui em Sena Madureira ganhou para prefeita e ela também vinha do rio, da margem do rio, era uma extrativista e se mobilizou também no sentido da Educação. E eu já lutava, lutava para conseguir.

Enfim, eu tive a felicidade da gente montar ali a primeira turma de ensino médio da zona rural do Acre, a primeira turma de ensino médio da zona rural do Acre. Então, nós formamos a primeira turma de ensino médio da zona rural do Acre. E aí, como não tinha professor, era difícil, porque era a primeira turma. E uns professores da Universidade do Acre se sensibilizaram com a situação, eram aposentados e se sensibilizaram e foram dar aulas, acreditam? Eles vieram de Rio Branco e iam para lá, não tinha ramal e o rio nessa época sempre foi difícil porque quando chega o verão o rio fica muito baixo e a gente não tinha ramal ainda, mas eles iam, tranquilos, não tinham problema, eles iam dar aulas.

E aí, assim, foi muito importante porque a partir daí, esses jovens que fizeram o ensino médio, eles já começaram lá juntos trabalhar pela educação, lutar para que tivesse (a educação) para outros jovens também tivessem. Aí vem essa sede de que a gente precisava cada vez mais melhorar (NENZINHO, 2019)

As palavras de *Seu Nenzinho* nos trouxeram, na prática, a palavra esperança como verbo de não se acomodar e lutar.

Destacando que "A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos." (Freire 1996, p. 51).

E foi assim, rodeadas de história que conhecemos uma trajetória, baseada em sonhos possíveis e que resultou em muitas transformações da comunidade, em especial, a luta pela educação de todos.

Assim, "toda experiência viva deve sua riqueza ao que Santayana denominou, oportunamente, de 'reverberações murmuradas'. (DEWEY, 2010, p. 81). E essas reverberações ocorreram por meio de quem viveu *junto com* e daqueles que vivem na comunidade, onde foram abertas experiências que ficarão marcadas e foram capazes de modificar nossa presença no mundo e nas relações com o outro.

Na conversa de 2020 com *Seu Nenzinho* por vídeo, mesmo se mostrando visivelmente mais abatido e preocupado, deixa-nos alento para pensarmos em possibilidades e formas de atravessar tempos de pandemia e de crises em todas as instâncias, especialmente em nosso país.

Nesses tempos tão difíceis que a gente tá vivendo, o que que o senhor traz de esperança para gente? Como é que podemos semear o esperar por aí? O Senhor tem alguma coisa para nos falar sobre esperança?

Esperançando:

Falando de esperança. Eu sou um homem muito esperançoso, a esperança para mim ela nunca morre, ela sempre está viva e todo dia aumenta. A minha esperança é de um mundo melhor. Você me pergunta como e o que fazer (...). O meu caminho é na esperança e essa esperança em tempos difíceis é importante para gente refletir onde nós erramos, onde nós podemos melhorar né. (NENZINHO, 2020)

Tempos difíceis, tempos de pandemia:

A pandemia me ensinou muito nesse momento em que eu me retirei da cidade e fui para casa, para o Cazumbá. Lá eu consegui refletir e meditar com a natureza, meditar com as pessoas né e eu quero dizer para vocês que nos tempos difíceis, ele serve para nos equilibrar. E trazer mais pessoas, ou seja, se mais pessoas se convencer que fazer o bem é bem melhor do que o mal. E que o mal não tem poder sobre o bem. Então que os bons se juntem e

busquem junto essa esperança que nós temos. A esperança não pode morrer, brasileiro não desiste e a nossa esperança tem que ser renovada (...). Então que cada um de nós possamos renovar a nossa força no espírito e na vontade de ser melhor, de ter um mundo melhor. (NENZINHO, 2020).

Continuar juntos:

Então por isso que eu digo se todos parar eu sei que vou continuar e sei que não vou continuar sozinho. Por isso que eu quero agradecer aqui e dizer, gente vamos dar as mãos porque há um grande ditado e uma sabedoria extrema que é saber quem tu és e procura saber com quem tu andas (NENZINHO, 2020).

A formação é essencial, precisamos todos de educação:

Então que cada um de nós juntamos as mãos para o bem e nós somos mais fortes, nós somos mais fortes. As pessoas do bem são bem mais fortes do que os corruptos. Porque os corruptos não conseguem dormir tranquilos e nós conseguimos dormir tranquilos. Vamos trabalhar juntos, vamos ajudar a educação. Porque educação ela não tem fronteira. Educação é saber construir informação, em formação e informação. Nós somos cheios de formação e informação e que às vezes falta muito no ser humano é ele informar aquilo que é bom, aquilo que agrada para o meu bem, para o meu próximo e da natureza. Que viva nós, viva a Amazônia, viva os povos da Amazônia. viva a vocês que são que estão se dedicando em nome da Aurelice eu agradeço toda a equipe de estar participando deste momento tão importante que Deus abençoe e guarde vocês e nos guarde também aqui na Amazônia. Ore por mim porque eu estou passando um momento difícil, mas eu não vou parar, jamais eu vou parar. Porque nós somos brasileiros e não desistimos. Muito obrigado (NENZINHO,2020).

Nosso último “contato” com o Seu Nenzinho foi durante a pandemia, momento em que precisou se "exilar" por tensões políticas. Foi necessária ajuda com a mediação de várias pessoas e tecnologias para que essa conversa ocorresse. Elaboramos um pequeno questionário, fizemos um pequeno vídeo com as perguntas. Enviamos via WhatsApp para uma pessoa amiga no Acre que conseguiu entrar em contato com o Seu Nenzinho. Ele gentilmente, apesar de muito abatido e doente, nos atendeu e dias depois as respostas chegaram às nossas mãos.

Essa rede de conexões nos mostrou, mais uma vez, a importância do fazer juntos para sintonizar nas questões coletivas. Uma trama de relações que se formou com laços empáticos, de olhares complementares na busca de um esperançar para tempos desafiadores.

Segundo Freire (2002, p.38) "criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação" é o que faz *Seu Nenzinho* ser esse grande guerreiro na Cazumbá-Iracema, com quase seis décadas de lutas diárias. O que destaca em sua forma de lutar é a presença do diálogo, da compreensão, do desejo em ver as pessoas bem e o seu sorriso alegre. Sempre na busca pela qualidade de vida e para isso, trabalha incansavelmente para que as pessoas da reserva tenham dignidade, valorizem sua cultura e a vida em comunidade.

Fazer junto, viver com o outro, compreender o outro, de estar junto, fazer com, fazer pelo outro e pensar com os outros

As Reservas Extrativistas (Resex) são resultado de lutas coletivas dos extrativistas por uma vida sustentável na floresta.

Durante a nossa vivência na reserva, o nosso olhar era para o ser humano. O ambiente, a comunidade, tudo nos proporcionou isso. "O que nos torna humanos é nosso viver como seres de linguagem, cooperadores e amorosos, com consciência de si e consciência social, no respeito por si e pelo outro" (Maturana, 2006, p. 80).

Um dos pontos marcantes foi a nossa percepção da trajetória da educação, realizada com respeito e com presente valorização da vida e da cultura extrativista. A experiência na comunidade nos proporcionou várias reflexões sobre a riqueza das culturas brasileiras. Sendo que para muitas pessoas essa cultura, ainda, é pouco conhecida, reconhecida e prestigiada. Podemos destacar que foi de grande importância conhecer a alma extrativista em seu cotidiano dentro da reserva.

Conhecer a cultura extrativista nos fez pensar que menos é mais. Que não precisamos de tudo que uma cidade como São Paulo nos oferece, e que na metrópole sentimos falta de algo tão essencial: ar puro, água limpa, equilíbrio com a natureza. Vimos que é possível viver bem em um lugar como a reserva: a escola é também a mata, os amigos são a nossa comunidade, o senso de que todos dependem um do outro e assim, cada um tem responsabilidade por tudo e todos. Que a mata faz parte desse todo, e que é preciso cuidar, respeitar e saber retirar e dar de volta o que ela nos oferece.

Na reserva nos descobrimos e vivemos tanto! Ali participamos da apresentação da tese de doutorado, fizemos as oficinas e tivemos conversas incríveis com seus moradores.

A partir desses encontros e vivências fomos levados a uma transformação do nosso modo de ver outros modos de vida simples e permeados por uma poética que nos levou a percorrer caminhos que religaram nossa existência com nossa vivência na reserva. Humberto Maturana (2006) nos traz os processos autopoieticos na construção dos significados, valorizando a liberdade que cada pessoa deve ter para elaborar sua relação com o mundo que o envolve.

Longe da idealização, há tensões e conflitos na comunidade, entretanto, de acordo com o que podemos perceber em diversas situações, a sua base é o senso de coletividade e do bem comum. Esse é um grande diferencial.

A experiência vivida por nós na Comunidade Cazumbá Iracema nos afetou profundamente, principalmente no modo como conhecíamos a palavra *nós*. Achávamos que sabíamos plenamente o que queria dizer essa pequena palavra de três letras, pronome pessoal da primeira pessoa do plural, eu no plural, um coletivo de pessoas, um grupo, mas foi lá no Acre que alcançamos uma especial dimensão. O *nós* quer dizer fazer junto de, viver com o outro, compreender o outro, de estar junto, fazer com, fazer pelo outro e pensar com os outros - seres humanos, cultura e natureza respeitosamente integrados.

Como nos disse *Seu Nenzinho* "parar jamais", no sentido de não abandonar o seu propósito, nossa caminhada no esperar que vai nessa direção de "continuarmos juntos". Com tantos nós emaranhados entre pessoas queridas, terminamos esse artigo com o desejo de espalhar sementes de esperança para dias mais auspiciosos, mais justos e frutíferos com todos *nós* juntos.



Campo de futebol ao lado das casas da Resex Cazumbá-Iracema, abril de 2019. Foto Ana Carmen Nogueira.

Referências Bibliográficas

- DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- ICMBIO. Plano de Manejo da Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema. Acre, 2007.
- LULA DA SILVA, Luiz Inácio. Chico Mendes Herói do Brasil. In: NIETO, Dolores e WEISS, Zezé. Chico Mendes Herói do Brasil. Xapuri Socioambiental, Acre: 2018.
- MATURANA, Humberto. Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006
- NENZINHO, Aldeci Cerqueira Maia. Vídeo V Simpósio Internacional de Formação de Educação em Arte e Pedagogia 18-11. Plataforma Youtube, endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=3W5Tb8b5BgM>. TV Mackenzie, São Paulo: 2020.
- NOGUEIRA, Ana Carmen. Como podemos esperar com Nenzinho? Vídeo V Simpósio Internacional de Formação de Educação em Arte e Pedagogia 18-11. Plataforma Youtube, endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=3W5Tb8b5BgM> TV Mackenzie, São Paulo: 2020.
- ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição. Porto Alegre; Sulina; Editora UFRGS, 2016.
- VASCONCELOS, Aurelice. As Amazônias da Cazumbá: A Fotografia como vivência de Antropologia Visual e Socioambiental para revelar uma Reserva Extrativista e sua Cultura. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura. Universidade Mackenzie, São Paulo: 2019.



A ESPERANÇA EM SUAS MÚLTIPLAS E SINGULARES MANIFESTAÇÕES

Jéssica Mami Makino

O V Simpósio Internacional de Formação de Educação em Arte e Pedagogia recebeu professores, estudantes e pesquisadores de diferentes localidades, compondo um público heterogêneo em relação às idades, experiências e campos de atuação. Essa heterogeneidade é necessária e bem-vinda na Arte e na Educação, onde também é conhecida pelos nomes multiplicidade e pluralidade. Essas diferenças tão necessárias, marcaram presença não somente entre o público participante, mas também, entre os membros da equipe organizadora do evento e seus palestrantes. Imbuídos da igualdade na diferença seguimos com a palavra condutora de nosso encontro, o *esperançar*.

A esperança na forma do verbo “esperançar” foi a palavra título da última mesa (Modos de esperançar) e, no contexto atual, é o sentimento que precisa ser frequente em nossas vidas. Os cenários sanitário e político fazem dessa palavra o combustível para que possamos seguir com nossa missão como professores, artistas e pessoas que somos.

Foi uma honra, como mulher, mediar a última mesa, para um público majoritariamente feminino, porque o educar tem sido nossa função desde os tempos imemoriais. Essa afirmação não desmerece os maravilhosos homens que construíram e participaram do simpósio, pois valoriza a força do feminino que também pulsa dentro deles. O feminino, aliás, esteve presente nas falas das e dos palestrantes, manifestando-se na forma de arquétipos femininos como o da criação, do cuidado, da transformação, do acolhimento.

Sentimos essa força pulsante na forma de luta, de resistência, de poesia, de lágrimas, de sorrisos, de gratidão, de afeto, de acolhimento, de narrativas, de escuta, de sentir e de ter sentido e de dar e receber colo.

O colo, lugar seguro oferecido pela maternagem, esteve marcadamente presente no começo e, também, no final do Simpósio.

No começo, na canção de ninar de Ethel Batres, e no final, no relato dos modos de semear esperança por Sr. Nenzinho.

No começo, na narrativa de Mirian Celeste Martins que descreveu quando literalmente foi acalentada no colo da Pachamama Chiqui Gonzalez. E no final, nas palavras de Magda Pucci que nos ensinou que os meios plurais de cultivar a terra tem laços com a pluralidade das culturas, necessária para assegurar a nossa sobrevivência.

Começamos com a música do Coral Infantil Mackenzie e terminamos com música, que neste contexto, carrega a esperança e promove o esperar porque conduz a dança e a música para segurar o céu, como ensinado por Magda Pucci.

Entre o começo e o fim, o verbo esperar costurou práticas, vivências e compartilhamentos de experiências na forma de conferências, mesas-redondas, ações poéticas e ciberdiálogos. Fomos acalentados no colo, na escuta dos relatos de experiências, nos emocionamos, aprendemos, carregados a partir do olhar, da escuta, da fala.

Na última mesa-redonda, Magda Pucci nos mostrou como os povos originários cantam e dançam o “esperança música” feita por mais de 500 anos de resistência, cantando e dançando para celebrar Pachamama, Abya Yala, criando e praticando a cada dia, diferentes modos de esperar.

Na última mesa-redonda, Sr. Nenzinho ensinou que semear esperança em tempos agrestes serve para nos equilibrarmos e agregarmos pessoas para fazer o bem. Que os bons se juntem para buscar a esperança, sabendo que cada um de nós podemos fazer o mínimo para melhorar o que somos e temos. No relato do percurso para se organizar a escola de Cazumbá-Iracema, sua voz ecoou o som do semear: “E a gente lutava, lutava, lutava...”

E não é fácil lutar por aquilo que a gente acredita, desabafa a professora Aurelice.

Entre o começo e o fim da mesa, entre o começo e o fim do Simpósio, uma palavra costurou as intenções e ações, atou pessoas de localidades distantes e distintas no sentimento que nos leva a mais um dia com o céu no seu lugar: esperar. Para que tenhamos força, coragem e sabedoria para lutar pelo direito e o dever de cada cidadão pela Arte e pela Educação, carreguemos na luta o ato de esperar.



AÇÕES POÉTICAS



UM MOTETO PARA O CORAL INFANTIL MACKENZIE: UMA COMPOSIÇÃO COMEMORATIVA DE SEUS 30 ANOS DE VIDA

Jonas Nogueira Jr.

Esta narrativa, esta história, não foi construída, cantada ou contada em uníssono. Ao contrário do que pensam alguns, o canto em uníssono não é uma tarefa fácil de executar a não ser que se tenha muito conhecimento técnico para realizá-lo bem. Antes mesmo do Coral Infantil do Mackenzie existir de fato, várias vozes já se harmonizavam preparando a composição dele. Vozes vindas de muitos mestres da música no Brasil e no exterior, alguns professores da Universidade Estadual Paulista e Universidade de São Paulo, outros colegas de estudo ou profissão, parentes musicais e amigos músicos dos seus fundadores. Outras tantas surgiram durante a construção do coral se juntando às que permaneceram nele também. Nem todos os sons das falas e cantos foram registrados em textos impressos e partituras, mas ficaram gravados na memória e nas texturas das vozes, ficaram impressos nos “modos” da ação educativa e do fazer artístico do que vem a seguir.

Por isso, cabe uma nota para um entendimento musical: moteto é uma forma de composição musical, vocal, que teve seu início no século XII para alguns autores e século XIII D.C para outros. O moteto, essa forma de compor e se expressar musicalmente obteve seu apogeu no panorama da musicalidade universal no século XVI na Europa. Essa forma de composição prevê um encontro de vozes ou cantos que se sobrepõe e se misturam gerando contrapontos melódicos e ao mesmo tempo uma sensação harmônica aos ouvintes. Sendo assim, um moteto para vozes mistas é mais que simplesmente isso, é uma composição para vozes que se misturam e se harmonizam. A primeira voz era denominada *cantus firmus* e a esta era

acrescentada outras vozes, *duplum*, *triplum*, chegando a conter numa mesma experiência musical quatro ou cinco vozes.

A narração desta experiência em arte tem no moteto sua metáfora poética; não está posta na terceira pessoa, mas na primeira do singular/plural, do “eu-coletivo-coral” e de nós todos os participantes diretos e indiretos da experiência. O discurso narrativo frui, propositalmente, como uma linha “melódica” transcorrendo com suavidade e serenidade na busca de se assemelhar o mais possível do *cantus firmus*, base fundante e fundamental da forma de composição musical e vocal. Nesse sentido, o Coral Infantil do Mackenzie foi o “*cantus firmus*”, inicial, e outras vozes foram acrescentadas durante a experiência até que na sua maturidade, quando completou o ciclo de coros graduados da educação infantil ao ensino médio do colégio. O coral, que em 1998 já um grupo de jovens, foi apelidado de Grupo VOX MIX - numa livre tradução do latim, Vozes Mistas, ou mesmo, Vozes Misturadas – para atuação num projeto internacional específico.

Particularmente, durante toda uma década, entre 1990 e 1999, pude participar dessa experiência estética e educativa no Colégio Presbiteriano Mackenzie de São Paulo, a formação de um coral infantil que deu início a um programa de corais graduados na escola. Essa experiência se tornou peculiar pelo conjunto de fatores: humanos, estruturais e locais presentes e entrelaçados no período. Ao mesmo tempo em que a experiência se tornou nesse sentido singular, ela também proporcionou uma gama de reflexões para outras experiências onde a presença da arte possibilita programas educativos na perspectiva do desenvolvimento humano. Há alguns anos havia realizado meus estudos na licenciatura e ainda ecoavam os saberes adquiridos com o contato com a pedagogia do oprimido e o conceito de educação libertadora de Paulo Freire. Viver este paradoxo entre uma educação tradicional na prática e uma educação libertadora no coração não foi uma tarefa fácil. Porém, poucos meses depois de assumir como professor na disciplina de música, eu já comecei a projetar um grupo coral naquela escola nos moldes daquilo que vinha aprendendo com minhas mestras e meus mestres músicos.

Lembro-me daquela manhã ensolarada com pássaros cantando do lado de fora do prédio onde ficava o vice-presidente educacional do Instituto Mackenzie, Prof. Othoniel Bizarro Rosa Garcia. Entrei na sua sala e a primeira frase que disse foi: “o senhor não vê uns anjos tocando e cantando no meio das árvores e pássaros na sua janela?”. O semblante daquele senhor se fechou demonstrando um estranhamento e logo lancei a outra pergunta: “o senhor não acredita que aqui seria um local ideal para termos um projeto coral com

muita gente cantando?”. Ele sorriu, leu o projeto de Coros Graduados no Mackenzie e sua aprovação foi instantânea, felizmente. Ele somente comentou que apreciava pessoas que possuíam o costume de sonhar acordadas. Dessa forma, deu-se o início do projeto de Coros Graduados no Mackenzie que previa uma seriação de corais que se iniciaria com um coral infantil e na medida em que seus participantes fossem crescendo e sendo promovidos, mudando de graduação escolar, outras vagas seriam abertas para cantores iniciantes mais novos e assim por diante. Este projeto com suas propostas pedagógicas e metas foi publicado na primeira edição da Revista Mackenzie (1998, p.27-30).

O Colégio Presbiteriano Mackenzie – campus Itambé, onde aconteceu essa experiência musical, integra o Instituto Presbiteriano Mackenzie que é uma instituição educacional não pública que oferece ensino e formação acadêmica desde a educação básica até pós-graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie. A história da instituição se iniciou com a vinda dos missionários norte-americanos à cidade de São Paulo e com a fundação da escola americana na residência da família Chamberlain, datada em 18 de outubro de 1870.

O lema dos missionários protestantes era: “uma igreja, uma escola”. O programa de evangelização se aliava ao processo de uma nova “cruzada civilizatória” nos moldes do protestantismo norte-americano. Eles traziam em suas bagagens um respeitado método de ensino que apregoavam ser a base dos processos de modernização, considerada a própria modernidade em educação.

Iniciou-se em maio 1990 a experiência estética e educativa do Coral Infantil do Mackenzie, e esta, como proposta de atividade extracurricular paralelamente com o programa de educação musical curricular do colégio que vigorava na época. O processo de construção identitária enquanto grupo musical em um espaço escolar fundamentou-se em pressupostos pedagógicos libertários e emancipadores em contraposição à ideologia implícita nos projetos curriculares e modelos educacionais tradicionais. Entretanto, a proposição de uma educação libertadora inserida no contexto e texto da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1988), dentre outros do autor-educador, foram fundamentais na prática pedagógica da liderança do Coral Infantil do Mackenzie desde seu início. A ideia de que o espaço do “fazer artístico” era e deveria ser sempre um espaço da prática da liberdade era condição imprescindível. A composição final de um espetáculo ou apresentação artística deveria ser a soma da participação colaborativa da

oferta generosa de todos e de cada um. Segundo Kerr (2006), o convívio coral é mais importante que o concerto, que o espetáculo. A apresentação pública é uma exigência dos próprios cantores na maioria das vezes, mas deve ser resultante desse convívio onde existe a experiência da troca, do prazer do aprender e acima de tudo do prazer de cantar.

A linguagem coral é o resultado do encontro de invenções sonoras, (...) A invenção sonora acontece no momento sutil de nossa experiência. Isto quando acontece o encontro entre as qualidades das múltiplas sensações que o mundo nos oferece e as qualidades dos nossos próprios sentimentos. (2006, p.219)

Sempre foi uma prerrogativa durante os ensaios do coral, dar vez à voz de cada e de todos os participantes para que ninguém ficasse de fora da possibilidade de uma formação íntegra e integral dentro do espaço chamado escola. A experiência coral tornou-se um caminho para a construção democrática e justa no exercício da apresentação artística pública da verdade do grupo. Já dissera Koelreuter (1997 p. 31) que é preciso libertar a educação e o ensino de arte dos métodos “obtusos” porque eles oprimem as crianças e os jovens ao invés de libertá-los e esmagam o que eles possuem de melhor. Não se ensina nada que o aluno possa aprender sozinho. Devemos “aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, discutir, debater e experimentar”.

Nesse sentido, ao se construir em um contexto de educação formal e tradicional, o Coral Infantil do Mackenzie teve um papel mais relevante do que servir apenas como subsídio dos conteúdos curriculares, explícitos ou ocultos, e rompe amarras e constitui um grupo musical com identidade própria em relação à arte e ao fazer artístico; e ao fazê-lo, resiste artisticamente ao controle e domínio impostos pelos currículos escolares e cria espaço para outras possibilidades e funções da educação escolar autonomamente.

O projeto oficializado nos documentos escritos, impressos e assinados não se podia comparar com a beleza e a riqueza do projeto sonoro para aquele grupo. Nessa época, o mestre Samuel Kerr nos ensinava sobre o Projeto Sonoro na Universidade Estadual Paulista (UNESP), nos seus ensaios, nas conversas com seus alunos e futuros discípulos. Ele nos ensinou que o projeto sonoro acontece no mesmo lugar que acontece os sonhos que temos ainda acordados. É a possibilidade de por meio da imaginação sonora e auditiva antecipar os sons do coletivo de vozes dos cantores no coral. A partir

desse projeto sonoro é possível se organizar e partir para a realização do repertório aliados à técnica e conhecimento disponíveis. Samuel Kerr (2006) também nos ensinou que os cantores podem saber coisas que os regentes dos coros não sabem, que dirigir e orientar um grupo musical são um ato de aprender música praticando, e dessa forma seus ensinamentos se aproximavam dos de outro mestre, o educador Paulo Freire.

As audições prévias da montagem do grupo foram marcadas para as 156 crianças na faixa etária de 7 a 10 anos que estavam inscritas para participarem do projeto. Foram duas semanas de encontros para ouvir cada candidato individualmente. O projeto sonoro do coral ia se compondo a cada criança que ia participando das audições prévias com sua voz e sua música. Dentre as perguntas e testes musicais realizados, o requisito mais importante a ser atendido: a vontade e o desejo de fazer parte daquele grupo. A professora Marisa Fonterrada nos ensinava na sua prática de educação musical no Instituto de Artes da UNESP que em um país que se nega tantas oportunidades educacionais às crianças não se pode fechar as portas para os que querem cantar e aprender cantando. Sendo assim, o requisito decisivo para o preenchimento de cada vaga foi a resposta à pergunta sobre o desejo de fazer parte daquele grupo coral. Dessa forma as crianças foram sendo escolhidas e acolhidas para integrar o grupo.

Para além dessa demanda do coral mais 10 integrantes foram acolhidos no grupo advindos de uma parceria feita com o setor de orientação educacional do Colégio Mackenzie sendo que algumas vagas tinham sido reservadas para estudantes da escola com dificuldades de aprendizagem e com difícil convívio social com colegas. O professor H. Joachim Koellreuter havia nos ensinado que a música tem de ter uma função social muito clara para auxiliar o desenvolvimento humano, sobretudo daqueles que tem menos oportunidades educacionais e culturais. A Arte não deve ser ensinada para um simples deleite de uma elite que a acessa com facilidade, mas seu ensino e aprendizado deve ter um profundo compromisso político. Outra aproximação com Paulo Freire.

Os encontros musicais, como eram denominados os ensaios, aconteciam duas vezes na semana na sala de educação musical. O parto sonoro do coral se deu em sua primeira apresentação pública, aproximadamente, seis meses depois do início dos ensaios no dia 01 de dezembro do mesmo ano; o nome do programa era: “Todo mundo do som, todo som do mundo, som de todo mundo”. No repertório, nove canções; algumas em português outras em línguas estrangeiras. A primeira canção abriu o programa com os versos:

“Como é bom saber cantar... todo som do mundo no meu canto vai soar... música no ar.”. O sucesso surpreendente da primeira apresentação do coral dinamizou ainda mais o grupo de crianças cantoras do coral infantil que aprendia na prática que o esforço leva às conquistas e que ao respeitar a plateia realizando um bom trabalho se tem o retorno em aplausos e em apoio para dar os próximos passos. A humildade e a gratidão eram valores imprescindíveis para que aquele projeto seguisse em frente rumo às novas conquistas. Essa visão educativa, aprendida com Paulo Freire, no trabalho pedagógico com o coral, foi por nós vivenciada durante as oficinas de Didática para Coro Infantil que faziam parte das Oficinas de Música de Verão em Curitiba, coordenadas pela maestrina Dulce Leandro Primo. Ela também nos ensinava que com afetividade e a proximidade com os cantores e cantoras infantis se consegue resultados que vão para além das expectativas. Nessa toada seguimos cantando nossos cantos em diferentes cantos da cidade para diferentes públicos.

Desde 1991, em comemoração ao primeiro ano do coral, organizamos encontros de corais infantis a fim de promover a troca e reafirmar nossa crença de que juntos podíamos sempre fazer melhor do que sozinhos. Reunidos e misturados com outros grupos tínhamos a oportunidade de aprendizagem entre regentes, músicos, cantores e cantoras, familiares, líderes institucionais, enfim, todos os que estivessem envolvidos no projeto e dispostos a aprender com a experiência. Um encontro desses vale destacar aqui: na terceira versão do encontro, em 1993, partimos para uma nova experiência e realizamos um encontro de corais diferenciado na cidade de Campos do Jordão, São Paulo. Este encontro foi promovido pelo Coral Infantil do Mackenzie e patrocinado pelo Instituto Mackenzie em parceria com o Coral Infantil da UNESP. Por volta de 130 crianças, cantores e cantoras de corais infantis ficaram acantonados na colônia de férias do Mackenzie em Campos de Jordão a fim de descobrirem qual era o som das estrelas tomando banho. Isso mesmo: ouvir as estrelas. Foi literalmente um evento fantástico de percepção auditiva, de convivência mediada pela arte, e de composição sonora. Todo evento teve como fundamento o pensamento de Murray Schafer sobre a educação sonora e as relações intrínsecas entre som e silêncio, escutar e ouvir, paisagem sonora e paisagem, e sobre o ser humano e o universo sonoro que o envolve. O tema fantástico foi proveniente de uma história, *A orquestra mágica de Edward*, contada por Schafer (1991) sobre um garoto que dormiu na aula de música e foi transportado para uma realidade fantástica durante o sono onde todos procuravam o segredo do som das estrelas

tomando banho As crianças divididas em grupos realizaram excursões noturnas, no início da madrugada registrando os sons que ocorriam e interagindo com a paisagem sonora. Em uma dessas noites, quando chegamos todos à beira de um grande lago que pertencia à colônia, fomos presenteados com um “concerto de sapos e rãs” que cantavam sonorizando todo o ambiente. Começamos a improvisar algumas canções. Os animais silenciavam numa profunda escuta. Então era o momento de nós silenciarmos para ouvi-los. E assim sucessivamente passamos um bom tempo brincando naquele “concerto” sonoro improvisado. Na manhã seguinte, ao raiar da manhã, estávamos todos lá registrando uma nova paisagem sonora, desta vez, recheada dos cantos dos pássaros. Essas experiências sensoriais vividas pelos corais, bem como outras envolvendo todos os sentidos, foram tema de uma apresentação chamada: “A orquestra fantástica de Eduardo- uma experiência entre ecologia e música”, que o Grupo Projeto Sonoro apresentou na 68ª Feira Cultural e 3º Festival Brasileiro de Rennes na França. O grupo era formado pelos profissionais: Adriana Francato, Marisa Fonterrada, Jonas Nogueira Jr e Roberto Anzai. Todos profundamente impressionados e transformados pelos ensinamentos de Murray Schafer.

No Coral Infantil do Mackenzie em particular o conceito de paisagem sonora do Schafer (1991) foi acoplado ao do projeto sonoro de Samuel Kerr (1989), ao da ecologia musical de Marisa Fonterrada (2004), ao da música funcional de H. Joachim Koelreuter (1990), ao conceito da descoberta da voz de Mara Behlau e às Pedagogias libertadoras de Paulo Freire; da mesma forma, a outros conceitos da proposição do próprio Schafer, como o da escuta inteligente, para um Ouvido Pensante (1991) e de uma possível Afiinação do Mundo (2011). Todos esses conceitos foram vivenciados e praticados e se transformaram em fundamentos para a organização do programa de técnica vocal, musical e artística do grupo coral infantil.

Mesmo realizando um trabalho para nossa própria formação, nunca poupamos as plateias de nossas conquistas e conhecimentos adquiridos; as apresentações corais se tornavam verdadeiros espaços didáticos e pedagógicos sem perder o foco do fazer artístico criativo. A sensação gerada na plateia era sempre de um misto de estranhamento e admiração ao mesmo tempo. Criamos laços e fizemos muitos amigos e amigas corais; amizades advindas das plateias de familiares, professores(as), admiradores(as), bem como de plateias especializadas que queriam nos conhecer. Uma dessas experiências se deu com o maestro Henry Leck e seu coral infanto-juvenil que veio nos encontrar para nos conhecer. Eles vieram de Indianópolis nos

Estados Unidos. O Maestro Leck era professor na Universidade de Indianópolis. Foi um verdadeiro encontro para trocas de saberes entre regentes e cantores(as) do norte e do sul.

Parafraseando o maestro Samuel Kerr, o convívio coral é muito mais importante do que o concerto coral. As apresentações se tornaram, com o amadurecimento do grupo, mostras de descobertas, achados fortuitos, intuitivos, aprendizagens essenciais, etc. Nesse crescente aprendizado, nosso coral conheceu mais um profissional que faria toda a diferença nos anos vindouros, mais uma voz a compor conosco: Prof. Dr. Marcio Aurélio Pires de Almeida, professor do departamento de artes cênicas da Unicamp. O encontramos no trabalho, no palco, na Arte. O maestro Samuel Kerr estava à frente do Coral Paulistano no Teatro Municipal de São Paulo e preparava uma homenagem a Mário de Andrade pelo seu centenário. O diretor cênico dessa montagem, chamada “As melhores palavras”, era o professor e diretor Marcio Aurélio de Almeida; no programa o coral infantil participou cantando e encenando uma peça musical resgatada do cancionário popular brasileiro por Mário de Andrade para coro infantil: “A Marujada”. Essa coleção de canções fez parte da proposta de educação musical de Mario de Andrade para as crianças dos Parques Infantis da cidade de São Paulo na década de 30. Ressalto que foi este encontro, e não apenas a participação em uma apresentação pública no Teatro Municipal de São Paulo, que ressignificou a nossa trajetória enquanto grupo artístico e modificou nossa maneira de subir ao palco. Começamos enquanto grupo a entender o que queria dizer o conceito de espetáculo ou de artes espetaculares segundo as reflexões e pensamentos divididos pelo Marcio Aurélio conosco. Essa experiência nos colocou no mesmo palco, ao lado, numa coprodução, de profissionais de alto nível técnico e experiência artística como os bailarinos e bailarinas do Balé da Cidade de São Paulo, cantores e cantoras do Coral Paulistano dentre outros. As crianças aproveitavam ao máximo caminhar pelos corredores e coxias do teatro, conhecer artistas, figurinistas, técnicos de luz, etc. A partir dos ensinamentos e os saberes adquiridos com a orientação e direção do mestre Marcio Aurélio Pires de Almeida nunca mais fomos os mesmos. O professor Marcio nos ensinou e nos elevou à categoria de artistas; aprendemos, por exemplo, que quando perdemos a humildade diante da plateia, seja ela formada por quaisquer pessoas, nos tornamos medíocres porque deixamos de aprender e de crescer.



Polifonia sensível. Fotoensaio composto por 3 imagens digitais capturadas da tela do computador. Acervo do Grupo Narrativas Visuais. 2020.

Nosso reencontro com o mestre Marcio Aurélio nos palcos do Teatro Municipal de São Paulo ocorreu no ano de 1998 quando o Coral Infantil do Mackenzie foi convidado para ser o Coral Infantil da ópera Carmen no Teatro Municipal de São Paulo sob a regência do maestro Isaac Karabtchevsky e direção cênica de Marcio Aurélio Pires de Almeida. As crianças cantoras conheceram o maestro Isaac Karabtchevsky com quem conversaram e receberam muitos elogios. Aguentaram a jornada difícil de uma temporada de Ópera com recitais de quatro horas de duração. Uma experiência ia nos preparando para outras maiores gerando a necessidade de aprimoramento técnico e parcerias importantes.

Seguindo nessa mania de parceria, em 1994, inventamos o Misto Quente: como diz o nome, tratou-se de um grupo coral que resolveu misturar as vozes, as cores, as classes sociais, os credos, as crenças... enfim, misturar as crianças num grande exercício de igualdade. Os corais que formavam o Misto Quente eram: Coral Infanto-Juvenil da UNESP conduzidos pela regente Marisa Fonterrada, Coral Infanto-Juvenil do Mackenzie conduzido pelos regentes Jonas Nogueira Jr. e Cláudia Soccio e Coral ECOARTE conduzido pelos regentes Adriana Francato e Jonas Nogueira Jr. O próximo desafio do Coral Infanto Juvenil do Mackenzie enquanto participante do Misto Quente era crescer na Alteridade e Igualdade; aprendemos e crescemos no conceito de coletivo-coral –plural. Pela primeira vez nos apresentamos com uma orquestra sinfônica, a Orquestra Sinfônica de Americana sob a regência do maestro Parcival Módolo e no ano seguinte, 1995, nos apresentamos com a Orquestra Jovem do Estado de São Paulo, sob a regência do maestro João Galindo. Gravamos um vídeo dessa apresentação que foi enviado por nós para a ISME/UNESCO- Associação Internacional de Educação Musical; fomos selecionados entre os dez grupos musicais que se apresentou na 22^a Conferência Mundial em Amsterdã-Holanda no ano de 1996. Na ocasião participamos também do Encontro Internacional de Coros de Bonn na Alemanha indicados pelos organizadores da Conferência da ISME. O espetáculo coral teve direção cênica e composição de figurinos de Marcio Aurélio Pires de Almeida mais uma vez. Destacamos a participação do grupo ECOARTE, grupo sediado na favela do Jardim Rebouças-SP que contava com a participação das crianças da comunidade. Dez crianças cantoras do ECOARTE que viajaram conosco foram transformadas pela experiência. De uma forma ou de outra tivemos notícias sempre muito boas desse grupo mesmo nos anos que se seguiram. Quanto aos quarenta cantores e cantoras

do Coral Infanto-Juvenil do Mackenzie, estes voltaram com outra visão de mundo e enxergando mais e melhor o outro que cantava ao lado deles.

Essa primeira experiência internacional, entretanto, foi marcada por um grande e eficaz exercício de igualdade e solidariedade porque nós pudemos vivenciar em um mesmo espaço geográfico e temporal o preconceito de sermos latinos, “exóticos”, brasileiros de um suposto terceiro mundo, ou seja, pertencentes a um mundo que não era o dos outros nove corais dos países participantes. Estávamos unidos por uma única identidade, a brasileira; misturados e juntos, sofremos e superamos juntos. De volta ao Brasil, nós, o Coral Infantil Mackenzie precisávamos colocar todas as vaidades nos seus devidos lugares e retomarmos a nossa trajetória seguindo nossas crenças e valores construídos comunitariamente. Um novo coral infantil já estava formado dentro das metas do projeto de Coros Graduados com os seus cantores com seus olhares fixados nos cantores e cantoras do Coral Juvenil que se haviam se tornado um estímulo e referencial para os pequenos cantores. Também para os orientadores e coordenadores dos corais era o momento de retornar aos sábios ensinamentos dos mestres Samuel Kerr, Marcio Aurélio, Paulo Freire, Marisa Fonterrada, Koellreuter, Schafer, Dulce Primo, Violeta Gainza, Mara Behlau e todos os que nos haviam referenciado para o trajeto a seguir de forma tão particular e privilegiada. Retomamos com humildade nosso caminho juntos(as) com a Música. Muitas foram as experiências estéticas que marcaram nossos corpos e nossas vidas. Marcaram também a trajetória desse grupo de crianças e adolescente. Citamos e comentamos algumas para que o leitor e a leitora entendam que esse “moteto” foi composto por muitas pessoas e se ouve nele muitas vozes. Para nós do Coral Infantil Mackenzie, ela, a Música, já não era mais o fim, e sim o meio, o caminho.

O ano de 1997, foi sem dúvida um tempo de muitas, novas e profundas experiências para o coral Infanto-Juvenil do Mackenzie. Nesse ano fomos convocados a realizar nossa trajetória sem as parcerias dos outros corais. Dois convites surpreendentes chegaram a nós: o primeiro vinha da Universidade Mackenzie para participarmos musicalmente do encerramento do VI Simpósio de Educação da Faculdade de Filosofia, Letras e Pedagogia. O diferencial foi o fato de que cantaríamos após a celebrada palestra do mestre Paulo Freire que finalmente viria ao Mackenzie. Preparamo-nos para o evento tecnicamente, mas, sobretudo contextualizamos o repertório com os pensamentos de Paulo Freire. Com certeza foi uma das tarefas mais difíceis e prazerosas que tivemos para realizar. Chegou o dia e todos nós estávamos do

Coral infantil estávamos prontos para receber e cantar para o mestre Paulo Freire. Com as nossas simples canções soubemos mais tarde que o encantamos e a toda plateia. Escolhemos para aquela apresentação um repertório que tinha a pretensão de ser uma versão cantada do pensamento filosófico sobre as pessoas e a educação dele, Paulo Freire. E assim foi. Quando ele tomou a palavra foram muitos minutos de elogios emocionados aos pequenos cantores. Um tempo, meses, após a apresentação do coral infantil, Paulo Freire faleceu para nossa tristeza. Novamente o coral infantil foi convidado pela família de Paulo Freire a cantar em uma cerimônia em sua homenagem póstuma. Lá estávamos no Teatro Tuca, o coral mackenzista, cantando em homenagem a um dos brasileiros mais importantes. A família nos contou que o motivo do convite foi a impressão que ficou para o educador quando da apresentação do coral em sua “reconciliação” (palavra utilizada por ele) com a Universidade Mackenzie. No relato de sua esposa, teria ele, Paulo Freire falecido em paz embalado pelo som das vozes dos pequenos cantores. As crianças tinham consciência da importância daquele fato nas suas vidas e na história do grupo. Nesse mesmo contexto de novas experiências e aprendizagens, alguns meses depois participamos do evento “A cidade maniFESTA” a convite do comitê organizador da USP–Maria Antônia em comemoração aos 30 anos da ocorrência dos eventos políticos na rua Maria Antônia em frente aos portões do Mackenzie. Fomos e fizemos a ponte para os novos tempos das relações da Universidade Mackenzie com a Universidade de São Paulo. No ano seguinte o Instituto Paulo Freire nos convidou para participarmos do I Encontro Internacional – Fórum Paulo Freire; na carta convite nos convocava para participarmos da construção de um mundo segundo os ideais de Freire, “menos desumano e menos feio”.

Nesse mesmo ano fizemos uma turnê coral pelo Oeste da França a partir de um convite feito ao Coral Juvenil do Mackenzie pelo Sr. Jean Yves Coulon, presidente do Comitê de Cooperação Rennes/França e São Paulo/Brasil para participarmos de um intercâmbio de jovens estudantes franceses e brasileiros de escolas designadas para aprenderem e trocarem experiências vividas sobre o tema do Patrimônio Cultural construído. Respondemos a ele com um desafio que foi o de ampliarmos a proposta temática para tratarmos do patrimônio imaterial também e não somente do patrimônio construído. Assumimos mais este compromisso internacional e construímos a muitas mãos e várias vozes o projeto chamado “minha cidade, como a vejo para você” com a chancela do Ministério da Cultura francês e do adido cultural francês em São Paulo, Sr. Jean-Yves Mérian. A partir do

conceito de Murray Schafer (1991) de paisagem sonora criamos coletivamente um repertório coral para o projeto. O nome do espetáculo foi “Patrioptique – minha cidade, como a vejo para você.” Este programa também teve a direção cênica do mestre Marcio Aurélio Pires de Almeida, nosso parceiro sempre. Isto aconteceu durante o mês de julho e todos os jovens coralistas do coral do Mackenzie foram hospedados pelos coralistas franceses. A experiência desse intercâmbio que foi além da expectativa de um encontro de corais, trouxe um amadurecimento singular para os jovens cantores no âmbito pessoal e enquanto artistas também.

Sempre acreditamos na proposição de Paulo Freire (1977) a respeito de uma educação que liberta as pessoas da opressão do ensino dirigido e autoritário, tornando-as críticas e autônomas a partir da aquisição de conhecimento e saberes que não ficam represados com seus professores, mas fluem como rios que vão tomando corpo no coletivo das águas, no coletivo do canto das pessoas. Cabe ressaltar que nesse momento o grupo de jovens estava tão musicalmente autônomo que a liderança era compartilhada entre regente e cantores(as), inclusive, durante as apresentações ou concertos, quando o regente trocava de lugar com um dos cantores ou cantoras que tomava à frente e liderava o grupo enquanto ele se tornava mais um cantor; isso enquanto a canção estava acontecendo. Era um jogo cênico que dizia muito de como as relações no grupo estavam estabelecidas. Pudemos aplicar essa teoria da Pedagogia da Autonomia. Um fato ainda mais icônico ocorreu na II Jornada Nacional de Atualização em Educação Artística em Buenos Aires na Argentina no início de 1999. O destaque dessa turnê do Coral Juvenil do Mackenzie foi a participação dos cantores e cantoras na palestra de encerramento do evento. Nessa ocasião apenas o regente (coordenador musical) do coral havia sido convidado para falar e a palestra apresentava as possíveis relações da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1977) com a experiência do Canto Coral como agente da educação musical no Brasil; num dado momento, entretanto, enquanto palestrante, o regente do coro e palestrante convidou a todos para experimentarem e se exercitarem sobre o que se explanava a respeito dos saberes de Paulo Freire. Então, ele saiu de cena, literalmente, e os jovens cantores e cantoras assumiram a palestra internacional.

Nesse momento da trajetória do Coral Infantil do Mackenzie, o projeto de Coros Graduados atingiu seu ápice e se organizou em um departamento dentro do Instituto Presbiteriano Mackenzie: a Divisão de Arte e Cultura do Instituto Presbiteriano Mackenzie que atenderia não só ao

colégio, mas também à universidade. A DAC- Divisão de Arte e Cultura foi implantada para gerir e coordenar a política cultural da instituição e propor ações culturais em todas as modalidades artísticas no Colégio Mackenzie e na Universidade Mackenzie, como também, atender a demanda da agenda cultural do Instituto Presbiteriano Mackenzie. Já no final de 1998 éramos três corais no projeto de coros graduados: O Coralito, dos iniciantes incluindo os alunos da Educação Infantil, o Coral Infantil e o Coral Juvenil. Contamos, nesse momento, com a preciosa chegada ao projeto do Maestro Parcival Módolo, a somar conosco nessa trajetória de maneira ímpar. Uma década do projeto se findava, o primeiro grupo que permanecia cantando junto já estava se formando na educação básica. Em breve partiriam. Em breve, este que vos narra esta história, também partiria. Sendo assim, alguns de nós partiríamos e outros continuariam essa história musical.

Coincidentemente ou não, o último programa do grupo juvenil que contava com jovens cantores (as), sob a direção cênica de Marcio Aurélio de Almeida, era finalizado com uma cena diferente de todas as outras. O espetáculo com uma roda de Pajelança ao som de uma canção indígena, no desfazer dessa espiral frenética, ao som das vozes em harmonia e dos instrumentos de percussão tocando um ritmo de samba enredo com todos os tamborins que se tinha direito de ouvir, os cantores desciam do palco rapidamente, passando pela plateia com os parangolés esvoaçando entre as pessoas e sumiam; isso mesmo, os cantores e cantoras saíam do auditório; nós todos saíamos e não voltávamos mais à cena. A plateia impactada e emocionada pelo estranhamento não sabia se aplaudia ou se silenciava. Creio que esse foi o nosso ápice de maturidade quando a arte que nós fazíamos já era maior do que nós mesmos. Nossa música ressoava na memória, na emoção das pessoas sem mesmo nós estarmos presentes.

Para sermos coerentes com todo o trabalho pedagógico fundamentado na teoria e nas pedagogias de Paulo Freire, acreditamos que naquele momento todos devíamos seguir nossos caminhos levando cada qual sua bagagem, professores e alunos, arte-educadores(as) e educandos.

O Coralito, o Coral Infantil, o Coral Juvenil e Coro do Jovem do Mackenzie seguiram sobre a direção da regente Cláudia Mussi, que fez parte de toda a experiência vivida como regente assistente e pianista desde a fundação do Coral Infantil do Mackenzie, e coordenação do maestro Parcival Módolo. O projeto se estendeu para toda a Universidade compondo um verdadeiro e poderoso Movimento Coral no Instituto Presbiteriano Mackenzie. Aquele Coral Infantil completou 30 de existência contínua, de

experiências estéticas, artísticas que não têm fim e tomara que não tenha mesmo.

Como narrador e um dos compositores desse moteto poético, dessa primeira década de trabalhos intensos e profundas aprendizagens posso dizer com certeza que essa experiência com a Arte foi essencial na formação das crianças, adolescentes e jovens que reverberam até hoje nos corpos e na história das pessoas envolvidas. Não é surpresa, no entanto, que 30 pessoas das que se encontraram para cantar no ano de 1990 no Mackenzie, se reuniram novamente no Mackenzie, por ocasião do V Simpósio Internacional de formação em Arte e Pedagogia para contar esta história, cantando juntas novamente. Mais vozes se unem a esta narrativa nesse momento: as vozes da profa. Dra. Miriam Celeste Martins e de todas(os) artistas, educadores(as) e arte-educadores (as) do GPAP/UPM e GPeMC –/UPM.

Uma história de 30 anos do Coral Infantil do Mackenzie compoendo uma outra maior: a grandiosa história pioneira dos 150 anos do Instituto Presbiteriano Mackenzie.

Referências

- FONTEERRADA, Marisa Trench. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FONTEERRADA, Marisa Trench. *Música e meio ambiente*. Ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KEER, S; BREIM, Ricardo. *Monitores Corais*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1989, p.118.
- KEER, Samuel *Carta canto coral*. In: *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. LAKSCHEVITZ, E. (Org). Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral, 2006, p.199-238.
- KOELLREUTER, H.J. *Educação Musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades*. In: *Cadernos de estudos: Educação Musical*, São Paulo: Atravez, n. 1, p. 1-8, 1990.
- SCHAFFER, Murray. *Educação sonora*. São Paulo: Mimeo, 1990.
- SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SCHAFFER, Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001



CORPO INTENSIVO: UMA AÇÃO POÉTICA DE REGINA MIRANDA

Adriana Vilchez Magrini Liza

Um formato diferente de todos os outros Simpósios. Um formato que ninguém escolheria se fosse optar em outros tempos, porque o formato *online* parece algo distante, frio ou impessoal. Essa seria minha impressão antes da pandemia, mas ao passarmos pela experiência de experimentar algo que antes era uma impressão e passa a ser real, as impressões são outras, podemos apalpar o imaginário, o imagético, as sensações através de conexões visuais, sensórias e corporais...os espaços são compartilhados pelas energias.

Regina Miranda foi a artista da dança - convidada para a Ação Poética. Mestre em Liderança Cultural pela GCU / Ken Blanchard School of Business, Graduada em Dança pela SUNY e Analista de Movimento Certificada (CMA) pelo Laban / Bartenieff Institute, LIMS®. Em Nova York, foi Presidente do Conselho Diretor do LIMS e também sua Diretora de Arte & Cultura (2001-2019). Ela nos convidou para uma aula de Corpo/Espaço, *online*, como tantas que tem oferecido inclusive para outros países. Disse ela: “A parte boa, é que podemos estar e compartilhar com muito mais pessoas, quando estamos em uma sala pela internet, conseguimos colocar 93 pessoas para fazer aula de dança em uma sala, mas, a parte ruim é a distância, a falta do abraço, o não toque, o não sentir de passar perto das pessoas”, enfim...são muitas os fatores, mas temos que tirar o melhor das situações boas e ressignificar e replanejar as ruins para que fiquem da melhor forma possível também.

Ao iniciar a Ação Poética, Regina observa que a maioria das câmeras estão fechadas e que não pode visualizar seu público. Não conseguindo ver as 93 pessoas que se conectaram para a ação poética logo lembra que “quando o bailarino ou bailarina entra no palco para dançar, muitas vezes não consegue

ver sua plateia, pois os jogos de luzes ofuscam sua visão no palco, o bailarino ou a bailarina, não consegue enxergar todas as pessoas, mas pode sentir e perceber a vibração e a retribuição do seu público indiretamente”. De alguma forma, ou por alguma via, as relações e trocas entre as pessoas que se dispuseram estar ali presente, acontecem...assim como disse Regina, “de alguma forma, sinto a presença de vocês chegarem até mim!”

Regina tinha acabado de estar com alunas do outro lado do mundo e havia contado da ação poética. Esse grupo de mulheres chinesas, nos enviou uma homenagem pelo áudio do celular de Regina. Ouvir o som das vozes, sem se importar se conseguiríamos entender alguma coisa da língua estrangeira, pretendia “sintonizar com o outro lado do mundo”.

Num instante as palavras em mandarim se soltaram pelo ar. Percebemos que eram várias mulheres falando, uma de cada vez, como se elas estivessem nos deixando uma mensagem. Havia também, uma breve pausa entre as falas das mulheres. As palavras tinham suas próprias dinâmicas sonoras e soavam como partituras.

O movimento das palavras oscilava como o Sistema de Movimento, estudado por Rudolf Laban.¹ Algumas mulheres falavam no tempo rápido, quase sem peso (Fator Peso), num fluxo contido (Fator Fluxo), outras mulheres falavam no tempo mais lento (Fator Tempo) e o fluxo mais livre. Não se entendia o significado, mas era perceptível os movimentos e ritmos dos sons das palavras. Uma das mensagens que chegou até nós, me arrisco a citar que foi assim:

嗨！我希望你一切都好！我们的女性正在从中国向巴西致敬

.....
 1 Em seu complexo sistema de linguagem do movimento, posteriormente denominado Análise Laban de Movimento (Laban Movement Analysis - LMA), ou Sistema Laban, as linguagens de representação comportamental e cênica se reúnem sob a hegemonia do “movimento”, decupado até o seu elemento mais simples, correspondente ao fonema, e articulado até suas harmonias mais complexas, organizado em uma linguagem e simbologia próprias estruturadas à semelhança de uma partitura musical (FERNANDES, 2006, p.22).



Estesia. Fotoensaio composto por 3 imagens digitais capturadas da tela do computador. Acervo do Grupo Narrativas Visuais. 2020.

“Olá! Espero que estejam bem! As mulheres da China estão enviando uma homenagem aos brasileiros” (minha tradução).

Enquanto ouvíamos as palavras, Regina propôs para que fizéssemos juntos com ela, movimentos corporais ao ritmo do som. Mover-se a partir da percepção das vozes das chinesas.

Algumas janelas da tela do computador estavam abertas, assim eu podia observar os movimentos dos corpos dançando em seus espaços quadrados. Havia movimentos encabulados, apenas balançando o tronco de um lado para o outro, mas havia também alguns que se arriscavam em movimentos mais arrojados lançando-se da cadeira em ações básicas corporais, transferindo o peso, fazendo torções, espalhando-se e recolhendo-se, dobrando e se desdobrando. Pude perceber uma semelhança nos rostos das pessoas, uma expressão de sorriso tímido, enquanto seus corpos se lançavam ao espaço limitado por suas cadeiras e telas. Também notei que, na hora do convite do movimento, algumas telas se escureceram fato também em aulas *online*, seja por problemas com a internet ou por escolha própria, ...

Depois que ouvimos, percebermos, sentirmos e nos movermos por meio das palavras das chinesas pelo áudio do celular, Regina nos provoca com algumas questões como: Qual a sensação que temos ao ouvir as palavras sem entendê-las? Houve um afastamento ou rejeição da nossa parte, por não entender a língua?... Por não entender a língua, ouve uma recepção maior? Ao saber o significado das falas das chinesas, que eram homenagens das mulheres chinesas aos brasileiros, houve uma melhor recepção? O que nos move? Por que nos movemos? Por que dançamos?

As questões nos fizeram entrar numa rápida pausa reflexiva, num instante de busca, depois de ter passado por essa experiência de dançar, de se mover ao som das palavras dançantes das chinesas. A pausa na dança é a ausência do movimento perceptível, é o instante do fôlego é a espera do se estabelecer, é onde o fluxo se impera.

Foi através da dança que criamos uma “ponte” sobre a língua e a cultura que não dominávamos. A intenção era se comunicar, trocar e não informar significados. A conectividade criada entre nós e as chinesas pela dança, nos proporcionou uma investigação da relação Corpo/ Espacial. “uma ponte sobre a tela plana”.

Durante a ação poética, Regina comentou, que o Espaço é um “incrível parceiro” para o Corpo, mas, conectar o Corpo, isto é, tomar consciência e acionar sentidos corporais, não é uma tarefa muito fácil para

algumas pessoas, pois existem os bloqueios, as experiências que não foram bem-sucedidas com os movimentos e com a dança no decorrer da vida. Neste sentido então, quando nos convidam para nos conectar, conosco mesmo, a desconectividade, já é acionada automaticamente. A conexão entre nós e o nosso próprio corpo é um grande desafio, agora, a conexão entre Corpo/ Espaço, exige de nós um entendimento duplo, uma percepção de nós e de onde estamos ou onde ocupamos. Por um outro lado, o Espaço, pode se tornar um parceiro, um aliado, ele ajuda a acionarmos nossa própria conectividade e assim, os nossos sentidos.

Ao entendermos nosso Corpo, podemos compreender o significado de Espaço, através dos estudos do Sistema de Movimento, pesquisado por Laban que se refere ao Espaço “algo, que não é vazio. Pelo contrário, o espaço é uma superabundância de simultâneos movimentos” (LABAN, 1966, p.3).

Ao falar de Espaço, Regina Miranda, nos apresenta a pesquisa realizada pela psiquiatra Dra. Judith Kestenberg e nos mostra “uma complexa teoria baseada no desenvolvimento das diferentes funções orgânicas, integrando função e expressão, os diferentes sistemas do corpo e o movimento visível” (FERNANDES, 2009, p.138). Kestenberg interessada nas energias corporais, desenvolveu um método de codificar os movimentos e de interpretar seus significados, chamado de Kenberg Moviment Profile (KPM). Sua codificação foi derivada a partir dos estudos do Sistema Laban, utilizando o termo Pré-Effort que poderia ser traduzido em Pré-Esforço ou Pré-Expressividade.¹

Seguindo Kestenberg, Regina nos apresentou algumas das ações do sistema KPM-Rhythms overview, como: sucção (*sucking*), torcer (*twisting*), correndo (*running*), balançar (*swaying*), pulando (*jumping*), mordendo (*biting*), começando (*starting*) parando (*stopping*), entre outras através, de um *power point*. Chamando-as de energias,

.....
 1 O termo *Effort* vem do alemão *Antrieb*, que significa ímpeto ou impulso (Laban e Lawrence, 1974). Laban utilizou o termo *Antrieb* ou *Effort* para nomear a atitude interna com relação aos quatro fatores de movimento (fluxo, peso, tempo, espaço), em gradações entre duas polaridades (contido/ livre, forte/ leve, acelerado/ desacelerado, direto/ indireto). As possibilidades de combinações expressivas destes quatro fatores e suas gradações entre dois polos são tantas, que preferimos aqui a tradução de *Effort* para Expressividade. Na Inglaterra, a categoria *Effort* é de fato denominado *Dynamics* ou Dinâmicas, para englobar toda esta amplitude expressiva, que inclui também o Fraseado ou Ritmo, que demonstra como a energia dinâmica se distribui ao longo da frase de movimento (FERNANDES, 2009, p.137).

Segundo Miranda, a intensidade é originada do nosso ritmo, através dela, conseguimos nos conectar com o espaço, isto é, com as instancias espaciais.

Após enriquecer nossos conhecimentos com rápidas fundamentações teóricas, Regina nos convida novamente, a nutrir nossa energia corporal, nos movendo ao som das vozes das chinesas, afastando a cadeira da tela do computador, para poder trabalhar, atingindo todas as esferas de energia possíveis ao redor do nosso corpo. Agora, nossos movimentos passaram a serem conduzidos pela energia das vozes de cada chinesa, e com isso percebemos um ritmo e uma intensidade também diferente. “As vozes possuem ritmação própria e nos leva a nossa conectividade corporal”.

Passeando com o corpo pelas nossas esferas espaciais, percebemos algumas energias citada acima, como: alargar, encolher, abrir, fechar, sacudir.

Em conexão com o espaço, essas energias vão nos ajudando a relação “com” o outro, “esta conexão faz com que este espaço se torne comum”. Podemos perceber as distâncias e as proximidades entre nós e nossos movimentos, entre nós e o outro, nos permitindo a escolha consciente da aproximação que queremos ter ou o afastamento que pretendemos manter. Pesquisando e analisando essa aproximação e este afastamento dos membros dos nossos corpos, Laban diferenciou o espaço geral do espaço pessoal, este último chamado de *Kinesphere*, (cinesfera ou kinesfera). “A kinesfera é uma esfera em torno do corpo cuja periferia pode ser alcançada facilmente, estendendo seus membros, sem pisar longe do seu outro pé de ponto de apoio” (LABAN, 1966, p.10).

Ao pensarmos no espaço pessoal chamado por Laban de kinesfera, construímos o “nosso território imaginário”, pois a esfera a nossa volta, está sempre nos acompanhando na medida em que vamos nos deslocando. Regina nos convida a imaginar uma linha desenhada no espaço em arco, e traçar outra linha fechando esta curva, assim geramos este território espacial.

Segundo Miranda, “o espaço é um parceiro potencial, que através dos nossos gestos, podemos criar nossos territórios, deixando o espaço palpável.” Ela nos apresenta a figura energética do Torus.

Sempre em constante movimento. “É uma figura energética, cujo centro é simultaneamente exterior e interior e está permanentemente trocando e refletindo como nós”. Possui três tipos de energias circulantes: energia espiralada, energia horizontal, energia vertical. “Nosso maior

interesse na incorporação de figuras topológicas ao discurso labaniano reside no entendimento que essas novas estruturas cambiantes representam processos e, portanto, parecem especialmente adequadas para representar transformações” (MIRANDA, 2008, p.63).

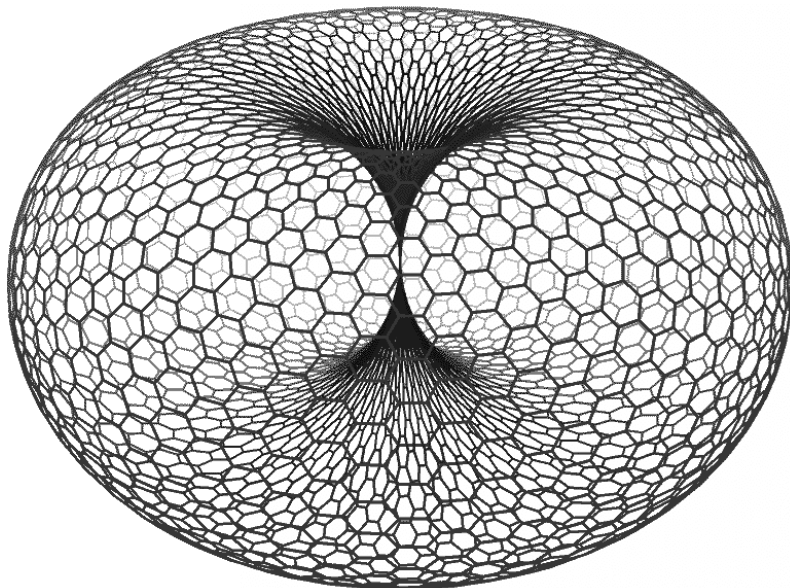


Figura 1. Toro. <https://www.quora.com/Is-the-universe-likely-to-be-shaped-like-a-torus>

Através das trocas de energia pelo espaço da tela do computador, passamos pela experiência de experimentar as energias circulares do Torus, que Miranda nos apresentou. Afastamos as cadeiras, alguns participantes permaneceram sentados, outros de pé. Iniciamos nossa ação, construindo a imagem do Torus em nossas mentes, com movimentos levemente espiralados, aos poucos, o movimento foi se incorporando, corporificando, ganhando um território maior. Seguimos em movimento da energia anular, que se organizava em torno do centro do corpo. Mesmo quem estava sentado, os pés, o quadril, o tronco, colaboravam com esse movimento das ondas do tornado. Ao passarmos por esta experiência, pudemos perceber a energia vitalizada agindo por toda a nossa extensão corporal, mesmo no final, quando acabamos e entramos em pausa para respirar...neste instante, da respiração, me recordo das vozes das chinesas que nos fizeram dançar e que estão do outro lado do mundo...fico pensando que a relação dos espaços e

proximidades, não estão mais regidas pela distância geográfica, mais sim pelas energias que conseguimos trocar ou receber.

Após acalmar nossos corpos, Miranda nos provoca mais uma vez com algumas questões: “Como seu sonho nutre as suas esferas? Você é capaz de compartilhar seu sonho?” Depois nos contou:

“Meu sonho, é de conexão mundial!”.

A pausa reflexiva, entrou novamente em cena para suspender os movimentos corporais, mas não os movimentos criados pelos espaços internos da mente.

Regina termina a Ação Poética, mas suas questões provocativas lançadas no início por ela, permaneceram reverberando em mim... “O que nos move? Por que nos movemos? Por que dançamos? Será que nos movemos para a conexão mundial? Será porque a vida é movimento? Como você se move para alcançar seus sonhos?”

-Eu danço e você?

Referências:

FERNANDES, Ciane. *O perfil de movimento de Kestenber: categoria de análise e aplicação preliminar em dança*. Revista Poiésis nº 13. Universidade Federal Fluminense, 2009.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006.

LABAN, Rudolf. *CHOREUTICS*. A Dance Books Publication Ltda. Alton, Hampshire, UK, 1966.

MIRANDA, Regina. *Corpo-Espaço: Aspecto de uma Geofilosofia do Corpo em Movimento*. Rio de Janeiro-RJ, 7 letras, 2008.



“LUGANDO” ENTRE TERRITORIOS: LUGARES EN JUEGO Y JUEGOS DE LUGARES

Liliana Fracasso
Lilian Amaral

Lugando es una forma de investigación, que valora el conocimiento como saber empírico y proceso lúdico. Se basa en las prácticas artísticas colaborativas, por medio de las cuales es posible reconocer *lo patrimoniable* en los lugares del mundo ordinario. Conectados como en una performance de grupo, Lugando propone derivas con registros, que adquieren un valor documental - fotográfico, video, audio, texto - para la investigación del patrimonio cultural del mundo ordinario. Jugando con los “lugares en juego”, los registros buscan en la co-creación la mediación y la innovación de las formas de hacer educación patrimonial. Memorias populares, mezclas de perspectivas basadas en las experiencias sensibles, relatos e imágenes ensambladas, son el producto de Lugando: un dispositivo para hablar de cómo y qué valoramos de la cotidianidad de los territorios reales y virtuales que habitamos.

El proceso de urbanización a nivel mundial no se detiene, así como no se detienen las migraciones y la injusticia espacial que afecta la población de más bajos recursos (Soja, 2010). Frente a estas dinámicas, que conciernen el derecho a la ciudad, es todavía demasiado temprano para valorar los efectos de la pandemia por COVID-19, así que, si actualmente las áreas urbanas albergan el 55% de la población mundial, se espera que esta cifra aumente al 68% para el 2050 (ONU-Habitat, Reporte mundial de las ciudades 2020¹). En

.....
¹ Disponible en <http://onuhabitat.org.mx/images/WCR2020/>

América Latina, uno de cada cuatro personas vive en los asentamientos informales y en barrios pobres (ONU-Hábitat, La nueva Agenda Urbana 2016²). Frente a dichas dinámicas mundiales, la UNESCO en México, está desarrollando la construcción conceptual de periferia urbana como patrimonio cultural, “construir [esta] noción (...) es una tarea fundamental para entender la vida en la ciudad, sus formas comunitarias, económicas y culturales de una manera holística e incluyente” (Sanz, UNESCO, 2018: 30).

Considerar las periferias cómo patrimonio cultural urbano supone replantear la relación centro-periferia bajo un punto de vista diferente, que reconoce la existencia de ciudad en cada trama urbana y patrimonio en cada espacio habitado (Sanz, UNESCO, 2018:17). Se hace necesario el estudio crítico del patrimonio cultural, que debe cuestionarse acerca de ¿qué nos interesa del patrimonio cultural? ¿cómo puede el patrimonio enfrentarse a los desafíos complejos contemporáneos (cultura y sostenibilidad ambiental, desigualdad económica, resolución de conflictos, cohesión social y futuro de las ciudades) (Winter, 2012) ¿Cómo puede el patrimonio enfrentarse a las crisis del mundo? Las crisis planetarias se manifiestan en todas partes: en las ciencias, el humanismo, la crisis teórica, financiera, ecológica, del medio ambiente, en la salud mundial, el cambio climático, de los valores, de las identidades entre otras.

En las periferias urbanas, así como en las centralidades marginales, no resulta suficiente ni apropiado asumir los idénticos criterios de valoración de los bienes de interés cultural (BIC): antigüedad, autoría, autenticidad, constitución del bien, forma, estado de conservación, contexto ambiental, contexto urbano, contexto físico y representatividad y contextualización socioeconómica (según el Decreto 763/2009 de Colombia art. 6). Asimismo, los criterios de valoración de las manifestaciones culturales concebidas como bienes culturales inmateriales, los reconocidos a nivel nacional e internacional se clasifican con base en pertinencia, representatividad, relevancia, naturaleza e identidad colectiva, vigencia, equidad, responsabilidad (según el Decreto 2941/2009 de Colombia art. 9). En las periferias urbanas, hay parámetros y matices que resultan ser propios, específicos, dependiendo del contexto; los “valores” no siempre concuerdan con las tipologías preestablecidas y las tipologías no abarcan todos los valores (Stephenson, 2008). Así que los criterios institucionales mencionados arriba no adhieren convencionalmente a los valores históricos, estéticos y

.....
² Disponible en <https://onuhabitat.org.mx/index.php/la-nueva-agenda-urbana-en-espanol>

simbólicos tal como se entienden habitualmente en la fundamentación de las declaratorias institucionales.

El debate entre los expertos ya nos muestra otros posibles criterios de valoración, basados en las formas de organización, el sentido de arraigo y de pertenencia, la relación entre prácticas urbanas y espacios materiales, el valor de la autoconstrucción como forma de reconocimiento de la comunidad y alternativa para hacer ciudad, la resiliencia, la resistencia en los territorios frente a la gentrificación o la especulación inmobiliaria. Se comprende que “no la ciudad histórica sino la ciudad en su historia” representa lo relevante en las periferias urbanas (o en las centralidades marginales). Este es el patrimonio del mundo ordinario al que hacemos referencia denominándolo “lo patrimoniable”. Se explora y emerge en los procesos sociales, con la participación de los habitantes, sin categorías previas, aprendiendo conjuntamente a valorar - no evaluar, en términos de consideraciones de tipo económicas - el paisaje urbano del hábitat popular que a menudo se presenta informal, inacabado, autoconstruido, con viviendas de baja calidad... Este paisaje/patrimonio cultural urbano, es geográfico - en el sentido de sedimentar formas y características, que podrían resultar incipientes y amorfas en las barriadas de América Latina y que en realidad revelan una propia estética e identidad territorial - y es también un paisaje sensible, que se percibe por medio de los sentidos, que se vivencia y que adquiere una propia identidad territorial pero también narrativa, ligada a la performatividad de sus habitantes y a los valores afectivos, simbólicos, de la memoria y de la percepción subjetiva.

Lo “patrimoniable” es el patrimonio cultural que está presente en el cotidiano vivir y que no necesita del reconocimiento institucional o de la inclusión en un listado oficial de bienes culturales, para ser reconocido, apreciado, valorado y defendido (Fracasso, Mesa, 2019; Fracasso, Aperador, Cabanzo, 2019; Fracasso, Gonzáles, Cabanzo, 2018; Fracasso *et. al.*, 2016; Cabanzo, Moncada, 2014). Se trata de un patrimonio-todavía-no, parte de una utopía concreta (Bloch, 1977-1980; Fracasso *et. al.*, 2016) que deviene en el hábitat popular de América Latina, en el que las características físico-ambientales, económicas, sociales, culturales y de desarrollo son muy particulares ya que ha sido producido y/o transformado por sus mismos habitantes (Hernández García, 2007:15).

Lo patrimoniable está en el barrio y en su gente, sus principios no-convencionales confieren significación e importancia al lugar que habitan. Se basa sobretodo en los aspectos intangibles o inmateriales de la construcción

de la cotidianidad, entendida como utopía concreta y proyección de imaginarios sociales. De modo que específicas concepciones y percepciones del patrimonio y de la cultura del hábitat popular que denominamos “lo patrimoniable”, fundamentan nuestro estudio crítico acerca del patrimonio cultural del mundo ordinario ¿Cómo nos aproximamos? ¿Qué utilidad podemos darle a dicho estudio?

Territorios interculturales: una visión en red, crítica y contextual de la educación patrimonial

En las últimas décadas hemos observado cambios intensos en torno a las relaciones y significados vinculados a la noción de patrimonio cultural. Amenazado por múltiples factores (políticos, económicos, sociales, tecnológicos, ambientales), el patrimonio exige el desarrollo de nuevos enfoques que incorporen dimensiones críticas, proactivas, dialógicas, relacionales, multisensoriales y contextuales propias de nuestros tiempos. En esta perspectiva, desde 2012 venimos trabajando y colaborando en la fundación y consolidación del Observatorio de Educación del Patrimonio en España³ que se ha centrado en la creación, desarrollo, evaluación y propuesta de innovación en el ámbito de la educación patrimonial, en una perspectiva relacional, como propone Fontal (2013) quien enfatiza la importancia de la relación entre bienes y personas y, sobre todo, entre personas y personas. Se establece en este ámbito un campo analítico y dialógico internacional de co-investigación y co-creación en clave decolonial, que abre un proceso de escucha participativa con grupos de investigación en Brasil y América Latina, de los que procede la Red Internacional de Educación Patrimonial⁴. Así, se amplían los enfoques en la innovación social y cultural, integrando la investigación en los territorios en los que, y por medio de los cuales se expande la reflexión teórico-conceptual, asimismo se fortalecen y amplían el campo de la *praxis*.

Entendiendo la necesidad de operar en diálogo con las especificidades históricas y culturales de cada país, se desarrollan en dicho contexto internacional dos enfoques situados: el primero, orientado a la creación de Observatorios de Educación Patrimonial en América Latina, que se formaliza de

.....
³ OEPE – Observatório de Educación Patrimonial de España – <http://www.oepe.es>

⁴ RIEP/INHE – Rede Internacional de Educación Patrimonial | International Network on Heritage Education – <http://www.riep.es>

hecho en Colombia con la Red de lo Patrimoniable⁵, el segundo, orientado al mapeo, estudio y análisis de bases teóricas y metodológicas implicadas en Brasil en este campo de estudio, especialmente las prácticas y reflexiones propuestas por los sectores educativos de los museos ubicados en la ciudad de São Paulo.

La perspectiva de Brasil, cuna de la Educación Patrimonial desde la década de 1980, se da en términos conceptuales y prácticos (Horta, 1999), teniendo como referencia el *Heritage Education*, es decir el trabajo pedagógico desarrollado en Inglaterra en la década anterior. En las interrelaciones Brasil-Colombia y en los espacios de encuentros científicos, intercambios de ideas, investigaciones, proyectos y registros audiovisuales, se fue configurando un panorama iberoamericano, que a partir del Observatorio de Educación Patrimonial de España, ha dado lugar en el 2014, a la Red Internacional de Educación Patrimonial: un nuevo panorama para la investigación del patrimonio en América Latina en diálogo con Europa. Importantes referentes teóricos configuran y sustentan las bases de acción en el campo de la educación museística y la educación patrimonial en Brasil, aquí destacamos los aportes de John Dewey, Paulo Freire y Ana Mae Barbosa.

El filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (1980) expone su teoría sobre la experiencia consumatoria, basada en la necesidad de experimentación como base del proceso de aprendizaje, idea que posteriormente, será extrapolada a la enseñanza de las artes. El artista Augusto Rodrigues (1973), líder de uno de los movimientos más significativos de la enseñanza artística en Brasil, basado en la nueva pedagogía de Read (1943), estructurada sobre los principios de la educación a través de las artes, sintetizará en su práctica las ideas fomentadas por la “Escola Nova” de Dewey.

Zarzo (2016) resume algunas de las ideas sobre la producción científica de Dewey acerca de la situación del hombre en la contemporaneidad que, en muchas ocasiones, se encuentra con emociones y situaciones heredadas. Las personas nos situamos en una constante relación ante un patrimonio adquirido, a menudo descontextualizado o carente de valor, por lo que una primera impresión podría generar indiferencia, e incluso como recoge Zarzo (op. cit.), crear tensiones en el ser humano, que desde la experiencia individual puede reformularse asumiendo los elementos como posibilidades de acción, que intervenidas creativamente mejorarán sus condiciones de vida y señala: “para ello [el ser humano] necesita comprender las relaciones que entran en conflicto, reflexionar e imaginar posibles

.....
⁵ Red de lo Patrimoniable – <http://www.reddelopatrimoniable.net>

soluciones, y finalmente elaborar una ordenación sintética y armónica de las fuerzas en conflicto” (2016, p. 281). Solo así se consigue la experiencia que Dewey denomina “cualitativa”, un proceso de aprendizaje y crecimiento resultante de la transformación activa de la experiencia que Zarzo define en creciente complejidad, inclusividad, continuidad y profundidad, desde los niveles físico, orgánico, psicofísico y social. Es aquí donde el proceso de interrelación entre sujeto y entorno “pensamiento” llega a su consumación con su resolución, entrando en juego el “conocimiento” como producto de la experiencia. Lo que nosotros denominamos una experiencia holística y necesaria para la educación integral del ser humano.

[...] Organismo y entorno no existen más allá de su interrelación en una situación dada. La naturaleza es el resultado de procesos dinámicos e interrelación; y el organismo, en concreto el hombre, no se define por su racionalidad lógico-abstracta y universal sino por su experiencia o recíproca transformación con el entorno. La emoción es entonces una característica de los acontecimientos dinámicos. [...] (ZARZO, 2016, p. 280)

Dewey describe una metafísica pragmatista biológica y evolutiva, es decir, pensamientos y consideraciones profundas sobre la relación de las personas con su contexto, que tiene como principal agente del proceso experiencial, la condición histórica y circunstancial de la existencia como marco de las significaciones y percepciones que confluyen en él (Ruiz, 2013).

Dejando a un lado la “pedagogía nova”, se da paso a la que hoy conocemos como “pedagogía libertadora” formulada por Freire (1973, 1975), una pedagogía basada en el diálogo del docente-discente y en una forma de enseñanza en la que todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a los individuos. Una pedagogía que tiene su epicentro en Sudamérica, basada en la comunicación, que aboga por la conciencia crítica rompiendo con la unidireccionalidad y la pasividad del alumnado (Freire, 1973). Freire, educador brasileño referente a nivel mundial, ha sido una figura especialmente influyente en los movimientos populares y la educación no formal, sobretudo la orientada a los adultos y principal referente teórico en la construcción de sus prácticas educativas. Pieza clave de la pedagogía actual, Freire sostenía que toda comunicación, para que realmente fuese educativa y “emancipadora”, debía poseer diferentes características ineludibles, entre ellas ser participativa, problematizadora, transformante, horizontal, colaborativa ciudadana, democrática, activa y dialógica, por citar algunas de

ellas. Promulgaba que “la educación verdadera es *praxis*, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1971, p. 1), creyendo en el diálogo y la comunicación como principio activo de todo aprendizaje. Para ello, “elemento crucial para problematizar el conocimiento. [...]. El diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía”. Dentro de este debate de horizontalidad y bidireccionalidad, se encuentra otra clave aportada por Freire, para que el conocimiento progrese se debe dar lugar al debate democrático y activo como principio problematizador que permite el avance. En base a estos principios definidos por Freire, son muchos los encuentros discursivos, dialógicos y reflexivos que se suceden en el panorama brasileño, ya que en el diálogo trascendente y pensado está la base del aprendizaje.

La figura de Barbosa (2008), educadora brasileña y pionera en la educación artística, es principal referente en activo de las instituciones artísticas patrimoniales. Su persona guarda estrecha relación con Freire, en lo que a la educación se refiere, como tutor y aliento que fue para ella. Continuada de su línea pedagógica aunque más centrada en el ámbito del arte, combina a lo largo de su trayectoria los principios expuestos anteriormente con algunas ideas extraídas de la filosofía de Dewey, a la que hace referencia como principal elemento del trabajo por proyectos, una tendencia de la década de los años noventa que se basa en la idea de que el arte puede ayudar a la comprensión de los conceptos, porque existen elementos emocionales en la cognición que se movilizan en este proceso. Entre sus aportaciones debemos destacar la propuesta triangular definida por Barbosa (1991), en la que enuncia los tres pilares que deben aparecer dentro de la enseñanza de las artes: la historia del arte, la lectura de la obra y el hacer estético que implica los procesos de creación, disfrute y reflexión (hacer – ver – contextualizar).

En primer lugar, la historia de arte o contextualización de la obra, en este caso el bien patrimonial, engloba la comprensión del momento histórico, el tipo de sociedad a la que pertenece, la cultura, la época, el movimiento artístico en el que se enmarca o la historia que circunda alrededor de esa obra, artista, material, medio etc., en definitiva, todo el sistema antropológico conformador de ese momento. Todos estos aspectos, logran construir una contextualización de ese bien y da lugar a conocer como los hechos influenciaron a ese tipo de patrimonio, nos deja percibir la importancia del mismo. Posteriormente, la lectura de la obra / bien patrimonial posee un carácter más perceptivo que conlleva la impresión estética, el juicio crítico, la

apreciación, o la sensibilidad, que se tiene sobre ese bien, dando lugar a una lectura más profunda. Por último, el pilar que se erige sobre el hacer artístico o la experimentación, torna a la persona como sujeto protagonista de la experiencia estética, sensorial, creativa, etc., permitiendo que las personas generen una nueva lectura, vinculada al resto de procesos.

Nosotros extraemos esta propuesta como una base educativa, presente en los proyectos educativos estudiados en el contexto cultural de Sao Paulo, como proceso referente que posee una estructura similar al denominado *enfoque relacional* que promulgamos desde nuestras prácticas (Amaral, 2010; Fontal, Marín y García, 2015). Éste se basa en una construcción social en relación activa con los sujetos discentes, en el que se integra un valor patrimonial de apropiación, que conlleva aprendizajes significativos donde se relacionan conocimientos ya adquiridos con la nueva información, reajustando y reconstruyendo significados y aprendizajes.

Desde nuestra perspectiva de trabajo consideramos necesario este proceso de contextualización, para que se establezca esta relación entre la obra y el sujeto que es también abordada por Barbosa (2013), en una entrevista realizada para UNESCO en la que habla metafóricamente del contexto como de una puerta abierta para la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la conciencia de sí (subjetividad) y del otro (social). Esta propuesta sienta sus bases teóricas y prácticas en las DBAE -Discipline Based Art Education- (Wilson, 1997), escuelas que fomentan la enseñanza artística a través de tres ejes: la producción, la crítica, la historia.

Lugando: estrategia de investigación-creación para el estudio de “lo patrimoniable”

El término Lugando nace de la combinación del sustantivo “lugar” y el verbo “jugar” y denomina la estrategia específica de investigación-creación adoptada para el estudio de lo patrimoniable⁶. Consideramos a continuación cada término por separado, constitutivo de dicha estrategia.

El lugar se fundamenta en tres aspectos esenciales 1) *lugar-proceso*, que no tienen fronteras en el sentido de división, sino vínculos con el

.....
⁶ Proyecto financiado por la Universidad Antonio Nariño de Bogotá “Prácticas artísticas experienciales para el reconocimiento de lo patrimoniable en Colombia: el hábitat popular y el hábitat ancestral contemporáneo en lugares pilotos (Municipio de Choachí, Bogotá D.C. - Barrios Pardo Rubio, El Minuto de Dios, Las Cruces, El Pañuelito, la localidad Rafael Uribe Uribe, Municipio de Facatativá”, 2015-2017.

“exterior”, su penetrabilidad no quiere decir vulnerabilidad, no presenta “identidades” únicas y específicas y su naturaleza es conflictiva (conflictos internos), se reproduce continuamente, y la representación y percepción de su especificidad y unicidad se renuevan constantemente (Massay, 2012); 2) *sentido de lugar*, que se construye en los habitantes, aplicando “discernimiento moral y estético a sitios y ubicaciones” (Yi-FU-Tuan, 2018 p. 85). Lo anterior redonda en dos significados asociados al lugar: lo visual o estético y el de los sentidos, es decir del oídos, olfato, gusto, tacto (según Yi-Fu Tuan), que representan el contacto con el mundo real; 3) lugar como todo indisociable, que no separa lo natural de lo artificial o lo natural de lo político (Santos, 2000), *escenas* de las que tenemos experiencias perceptivas fusionadas en una sola unidad (Markus, 2019), las cualidades de un lugar no se pueden percibir de forma aisladas, los objetos que en el lugar están presente, conformas escenas y campos de los sentidos⁷. En el estudio de lo patrimoniable, el sentido común es esencial, complementario al estudio académico, para la comprensión de los lugares; el sentido común se basa en la percepción de la realidad, que nos trae información, al igual del oído, tacto, vista, gusto y olfato (Markus, 2019:60).

El verbo jugar hace referencia a diferentes aspectos asociados con el juego, en primera instancia, los que proceden de las teorías del juego: para liberar energías reprimidas, para prepararse a la realidad, para conectar con nuestras raíces y culturas, para recrearse y descansar, para hablar indirectamente de nosotros mismos, para expresarse libremente, para conectar con los demás, para superar frustraciones, transmitir valores, para hablar de mi entorno, etc. etc. Hay mucha profundidad y facetas en el juego (Huzinga, 1972) que podrían explicar su importancia en el estudio de lo patrimoniable. Destacamos en primer lugar, la acción social, que en la concepción de Bourdieu estaría orientada por un sentido práctico, el mismo "sentido del juego", según el cual la elección racional no sería su principio, pues la acción social no tiene nada que ver con la elección racional, excepto tal vez en situaciones críticas muy específicas cuando la rutina de la vida cotidiana y el sentido práctico del *habitus* deja de operar (Bourdieu, 2001). Para Walter Benjamin jugar “no es un “hacer de cuenta que...” sino un “hacer una y otra vez”. Este rehacer transforma la vivencia más emocionante en hábito.

.....
⁷ “Un disposición de objetos en la que estos están relacionados de cierta manera. Al modo en el que los objetos están relacionado le llamo sentido” (Markus, 2019: 387).

La concepción del juego basada en el rehacer, según Mariela Peller (2010), retoma a pie de la letra el planteamiento de Freud referido al niño que reelabora “experiencias primitivas terroríficas” y también experimenta el gozo de los éxitos, es decir de los triunfos y las victorias. Ahora bien, para Freud el chiste es una especie de acción lúdica, que requiere el uso de ingenio. El chiste elude el conflicto a diferencia de la comicidad (que lo elude de manera módica) y del humorismo (que asimila y supera lo opuesto). Pues el lugar del lenguaje es a menudo un lugar de conflicto, en el que se encuentran lo consciente y lo inconsciente, la identidad y la diferencia. El chiste logra, utilizando las palabras, hacer emerger con ingenio significados opuestos y, a diferencia de la comicidad (que implica la presencia de dos personas) y del humorismo (que se realiza en una única persona) implica la participación de tres personas (quien lo inventa, quien lo sufre y quien lo escucha) (Perniola, 2016). Entre otras posibles facetas del juego, destacamos la importancia de la dimensión autotélica del juego que surge de una concepción relacionada con el ocio solidario (Cuenca Cabeza, 2005). Ociar no solamente como vivencias lúdicas, creativas o festivas, sino también solidarias. El ocio solidario se coloca entre la cooperación y la solidaridad, que coinciden en el tiempo libre compartido, y empatía y altruismo, que coinciden en la participación voluntaria y desinteresada.

La investigación-creación otorga a los procesos de creación y producción de obras artísticas, la condición de objetos cognitivos y no de artefactos, entendidos como simples entidades ornamentales que detonan emociones (Castillo, 2013 p. 57 cit. por COLCIENCIAS 2017, p 134.). Las prácticas artísticas ofrecen la posibilidad de involucrar el sujeto (persona o colectivo) en el proceso de reconocimiento de lo patrimoniable desde su singularidad, experiencia y conocimiento sensible del mundo, y de acercar el investigador-creador a la obra de manera instrumental: creamos para comunicar y para experimentar de forma colaborativa la transmisión empática del conocimiento y de la experiencia (SCRD, Alcaldía de Bogotá, 2014). Las prácticas artísticas colaborativas convocan además a una relación con el entorno, de diálogo y juego donde “no basta la inteligencia racional sino sobre todo de las percepciones, intuiciones, sensaciones e imaginación” (SCRD, Alcaldía de Bogotá, 2014). Así concebida la práctica artística es generación de sentido, de posibilidad de comprender, transformar y liberar la vida desde la subjetividad y la singularidad. Comprensión desde lo sensible, que no se vale de la lógica para interpretar y transformar “los mundos” sino

que al contrario impulsa las propias percepciones contradiciendo ideas totalizantes y homogeneizantes (SCRD, Alcaldía de Bogotá, 2014).

La afinidad entre juego y prácticas artísticas radica en el hecho que ambos constituyen un reino intermedio entre lo fantástico y lo real. Jugar en los lugares que “están en juego”, es decir que corren riesgos, que están en peligro, ofrece varias ventajas, dependiendo del lenguaje artístico adoptado y de la acción performática puesta en escena, individual o colectivamente. A saber: permite hablar de zonas grises⁸ sin exponerse demasiado en primera persona, liberar emociones y energías reprimidas, generar empatías, educar de forma lúdica, “in-formar” es decir dar forma e información a un discurso, recrearse y “pasarla bien”, manifestar la personalidad, producir catarsis, comprender el funcionamiento de las cosas, prospectar un desarrollo sostenible, etc. etc. Adoptando el juego como un “objeto transaccional”, que interconecta el interior con el exterior, la subjetividad con la objetividad, lo propio y lo ajeno, asimismo, las prácticas artísticas, como dispositivo de narración, Lugando pone en luz las identidades narrativas que transforman un territorio genérico en lugar específico, sea éste un espacio real o virtual. Se trata de una operación de *landscaping* (Turco, 2010) que empieza por un proceso de reconocimiento de la configuración de las territorialidades (Turco, 2010) en los que la performatividad de los habitantes adquiere un potencial transformador, de “estatuto del lugar” (Ventura, 2012), es decir la valencia de un proyecto participativo que busca favorecer los habitantes reconstruyendo y expresando de forma consciente el propio ser y el lugar que habitan, “para identificar lo que tiene un valor, una historia, un significado a defender”⁹.

Lugando 2.1: observaciones y narrativas de lo patrimoniable en tiempos de cuarentena

La primera versión de Lugando utiliza para el estudio de lo patrimoniable el audiovisual y las prácticas artísticas urbanas de habitantes y

.....
⁸ “La Zona Gris es el espacio que se encuentra entre la resolución del conflicto en el marco de la legalidad nacional e internacional (zona blanca), y el enfrentamiento armado abierto (zona negra)” Miguel B. El Mundo 14 noviembre 2017 [https://www.elmundo.es/blogs/elmundo/elmundo/pordentro/2017/11/14/la-zona-gris.html#:~:text=La%20Zona%20Gris%20es%20el%20armado%20abierto%20\(zona%20negra\)](https://www.elmundo.es/blogs/elmundo/elmundo/pordentro/2017/11/14/la-zona-gris.html#:~:text=La%20Zona%20Gris%20es%20el%20armado%20abierto%20(zona%20negra)) Por extensión, tomamos en préstamo este concepto para designar todos los umbrales o espacios liminares en la realidad urbana latinoamericana, entre legal-ilegal; formal-informal; legítimo-ilegítimo; etc.

⁹ <https://blog.terranuova.it/News/Ecovillaggi-e-cohousing/Lo-Statuto-dei-luoghi>

colectivos de artistas involucrados en los seis lugares observatorio de lo patrimoniable de Bogotá (hip hop, graffiti, happening, derivas, entre otras actividades de taller de creación para el mapeo artístico y comunitario)¹⁰. El desarrollo sucesivo a la primera versión¹¹, adopta siempre la producción audiovisual, además una dinámica de talleres de co-creación con la participación de adultos mayores o jóvenes (arcilla, rayograma, arte sonoro, mapeos analógicos y digitales) como “con-texto(s)” del estudio de lo patrimoniable: un “pretexto” en contexto para generar narrativas y experiencias estéticas¹² (Fracasso, Mena, 2020).

La segunda versión de Lugando, fue en cambio pensada en primera instancia para uno solo de los lugares observatorios de lo patrimoniable, el barrio San Martín de Porres, situado en área de borde urbano¹³, involucrando tanto a los estudiantes de primaria y de bachillerato de un colegio rural como a sus padres. El objetivo era poder capturar de este hábitat popular la dimensión poética y estética de lo patrimoniable, a partir de derivas, registros fotográficos de las fachadas de las casas y de relatos asociados. La programación inicial¹⁴ se vio totalmente afectada por la pandemia por COVID-19 que en Bogotá generó un confinamiento estricto, en coincidencia con el inicio de las actividades del cronograma de trabajo (16 marzo 2020). Por consiguiente, la estrategia se reformuló por completo, pero no en los objetivos: sino en los tiempos, los participantes, las dinámicas de interacción, la metodología y el lenguaje, ya que todo fue trasladado y llevado en el espacio virtual modificando los alcances y la trascendencia del juego. Nace así Lugando 2.1 a partir de una “encuesta” colocada en la página web del proyecto

.....

¹⁰ Proyecto de investigación-creación “Prácticas artísticas experienciales ... (la primera etapa) citado anteriormente.

¹¹ Proyecto de investigación-creación “Hábitat popular y creación artística: elaboración de un dispositivo para el análisis de lo patrimoniable en área de borde urbano” 2017-2018 (la segunda etapa). Este y el proyecto de la primera etapa fueron financiados por la Universidad Antonio Nariño (UAN), Facultad de Artes, con la participación de diversas instituciones, socios que conformaron de hecho la Red de lo Patrimoniable, una marca registrada en Colombia. La tercera etapa, siempre financiada por la UAN empezó en agosto 2019 y sigue en curso.

¹² Con-textos(s) hace referencia a una metodología específica para el estudio de lo patrimoniable L. Fracasso y V. Mena “Con-texto (s): pedagogía arte y ciudadanía en el estudio de lo patrimoniable” en Beatriz Elena Múnera B.; Carlos Eduardo Sanabria B (Ed. académicos) Pedagogía, arte y ciudadanía, Universidad Jorge Tadeo Lozano (en edición)

¹³ Se trata de un pequeño barrio localizado en el sector central de los Cerros Orientales de Bogotá (localidad Pardo Rubio)

¹⁴ Concebida y elaborada por L. Fracasso y N. Gil, en el marco de las actividades de extensión del programa de Arquitectura y Artes Plásticas y Visuales y de la investigación en curso (tercera etapa) “Sistema de Indicadores S4C para la valoración de lo patrimoniable y la ECO-4E en hábitat popular en borde urbano” Facultad de Artes, UAN.

de investigación¹⁵ que invita a observar el mundo por la ventana en tiempos de pandemia y capturar el paisaje, asociando a cada imagen un relato y finalmente una descripción del propio sentimiento frente a la pandemia y el aislamiento social. Este material conforma el kit para el juego.

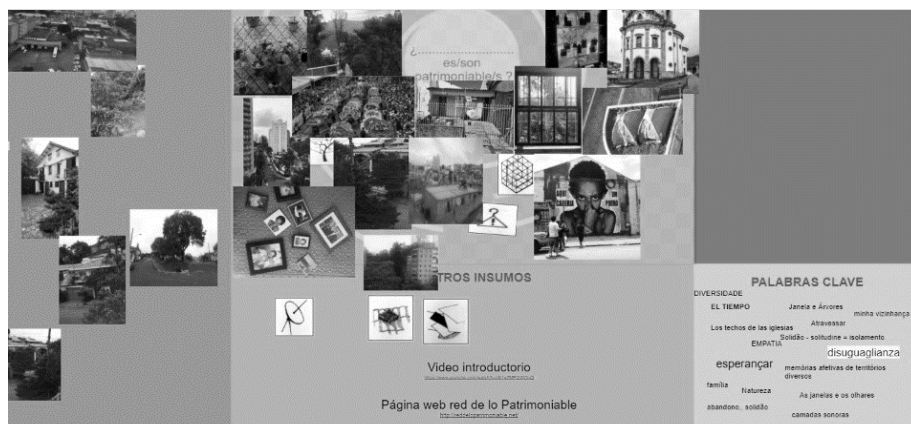


Figura 1. Lugando 2.1. Test. N.ro 4 Ambiente virtual del juego desarrollado con los participantes de Brasil, Universidad Presbiteriana Mackenzie, USP (Brasil), coordinado por la Universidad Antonio Nariño (Colombia). Fuente: L. Amaral

Después de una serie de encuentros realizados en los salones de clase virtual de la Facultad de Artes¹⁶, se ajustaron las herramientas de Lugando 2.1 testando el interfaz, el kit del juego, la dinámica de interacción de los estudiantes en cada sesión. Fue en la virtualidad de los encuentros que se generó la posibilidad de involucrar nuevos participantes, de ámbito internacional, para transmitir en la interacción, por una parte, las herramientas, sus aplicaciones y la mediación entre los participantes, por otra, la inquietud de la investigación de lo patrimoniable asociado al lugar, en las tres componentes descritas arriba (lugar proceso, sentido de lugar y escenas). En el juego y la mediación asistida por el ordenador y el uso de internet, se articulan: autor de las fotografías capturadas por las ventanas de las casas o apartamentos; los lugares de los países involucrados (Colombia y Brasil), los paisajes (micro o macro, urbano, rural o natural); los relatos consignados en pequeños textos (descriptivos o poéticos). En la interacción y

¹⁵ <http://www.reddelopatrimoniable.net>

¹⁶ Teoría e historia del ambiente del territorio urbano (Teoría 5). Prof. L. Fracasso, Programa de Arquitectura y Cuerpo en movimiento Prof. N. Gil, Programa de Artes Plásticas y Visuales, Facultad de Artes, UAN y Semillero Tejidos de la CUN; Prof. F. Cabanzo, Semillero Creadero de Tejidos de la UEB.

en el cruce de dichos componentes, emergen en una aproximación principalmente inductiva y abductiva, aspectos asociados con lo patrimoniable, articulados con el sistema cultural, los elementos contextuales, tipológicos, iconográficos y estéticos hasta elementos reconocibles como identitarios o de la alteridad (Fig. 1) relacionados con el sujeto y el lugar que entra como “territorio en juego”. El análisis de los “datos y relatos” (Fracasso, Aperador, Cabanzo, 2019) sigue en proceso, en un espacio específico de formación para la investigación en un semillero de investigación de la Facultad de Artes de la UAN.

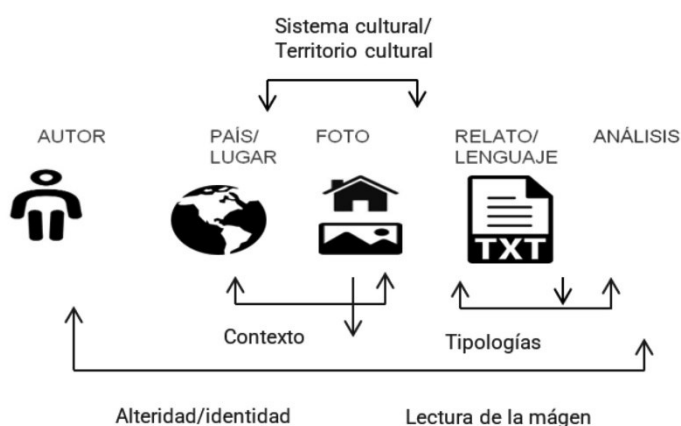


Figura 2. Componentes que estructuran el sistema S₄c (convergente, contextual, colaborativo, creativo) en su dimensión poética/estética para la medición de lo patrimoniable, derivados de Lugando 2.1. Universidad Antonio Nariño. Fuente: L. Fracasso

Lugando entre territorios: acción poética co-elabor-activa

En el contexto del V Simposio Internacional de Educación en Arte y Pedagogía, organizado por los grupos de investigación - Grupo de Pesquisa Arte ha Pedagogia (GPAP) y Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas (GPeMC) -, del programa de postgrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, Brasil, desarrollamos una acción poética con base en la estrategia de Lugando descrita anteriormente, articulando territorios, en un nuevo y desafiante contexto que involucra un grande número de personas de diferentes regiones de Brasil. Las invitamos a

participar de una experiencia colectiva virtual sobre el patrimonio cultural de su propio entorno inmediato, por medio del arte y las tecnologías, para una creación compartida en red y en tiempo real, considerando la condición de confinamiento impuesta por el COVID 19¹⁷.

Los sujetos participantes fueron invitados a pensar y buscar en sus archivos personales, imágenes fotográficas acerca de lo que podría ser considerado patrimoniable. Utilizando una plataforma colaborativa en línea¹⁸, propusimos que junto a las imágenes seleccionadas fueran añadidas la localización, un corto relato y una palabra clave.

La acción ha suscitado una buena acogida, movilizandoo la participación e interacción de muchos “jugadores” que co-elaboraron de forma co-creativa. Las imágenes compartidas emergieron desde el ámbito íntimo y privado, propiciado por la larga permanencia en los espacios domésticos debido a la condición del confinamiento social, al lado de una inmensa cantidad de imágenes implicadas con el paisaje interior, exterior y social.

La participación de jugadores de diversas regiones de Brasil fue especialmente fundamental y enriquecedora porque ha presentado una amplia percepción acerca de la diversidad del patrimonio intercultural, mestizo, plural y de visión complementaria a la institucional.

Trabajamos con imágenes y palabras (verbos) en la construcción narrativa de una colectividad efímera, motivada por la intensidad del encuentro, la diversidad de los puntos de vista, y la intertextualidad concebida como acción performática y como acto poético.

Los verbos empleados en asocio con las imágenes denotan acción, movilización de la memoria, entrelazos con la corporeidad y la materialidad de los lugares, estimulando experiencias multisensoriales y multidimensionales: esperar, brincar, tocar, registrar, ojear, jugar, resistir, bailar, experimentar, pausar, caminar, sembrar, estar(juntos), “ver” (con todos los sentidos).

Al lado de los verbos, que permean imágenes y concentran experiencias, narradas por los participantes en la acción poética, encontramos: intimidad, proximidad, verticalidad, identidad, intensidad, multisensorialidad, manualidades, estabilidad, el ahora (tiempo presente).

.....
¹⁷ Propuesta que fue concebida finalizando los test de Lugando 2.1, desarrolladas por las investigadoras Dra. Liliana Fracasso, UAN/Red de Patrimoniable/CO y Dra. Lilian Amaral, DIVERSITAS USP|Media LAB BR|UFG.

¹⁸ Dada la alta participación de “jugadores” se utilizó la herramienta padlet.

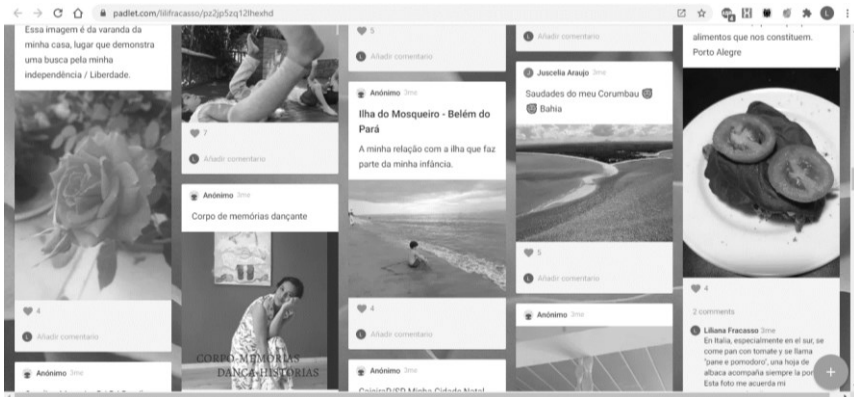


Figura 3. Captura de una sección del padlet elaborado entre los “jugadores” de Lugando entre territorios. Universidad Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

Se reconocen micro discursos que alimentan el juego de los que podemos deducir como objetos y substantivos de una coralidad polifónica, que hace referencia a la vida cotidiana: saberes, infancia, familia, naturaleza, jardín, jardín vertical, playa, vacaciones, lugar de resistencia, libertad, artesanía, arte, encuentro, afecto, potencia de la acción co-elabor-activa, alimento, *por do sol*, *saudades*, *futuro*, *cidade pulsação*, *igrejinha*, *homem e o meio ambiente*, *intervalos na cidade*, *leveza*, *patrimônio imaterial*, *patrimônio histórico e turístico*, *feito a mão*, *conexão*, *energia vital*, *terra*, *plantas*, *lugar de afetos*, *meu quintal*, *aconchego*, *memória*, *esperança*, *céu da paulicéia desvairada*, *mata atlântica*, *ateliê íntimo*, *oportunidade*, *cores e história*, *janelas-ventos-pontes*, *copresença*, *alento*, *união*, *cooperação*, *beleza*, *luz e cores*, *arte de viver*.

La poética del encuentro, la potencia de la creación de un cuerpo colectivo, moviente, activo, vibrante por la conexión entre saberes, sentimientos, imaginaciones, sueños, deseos, reivindicaciones, emociones vinculadas en un acto de profunda relación entre bienes y personas y entre ellas mismas han conectado lo subjetivo y lo íntimo asociado a lo público, colectivo, socialmente compartido.

Lugando entre territorios ha puesto en valor y relación lugares en riesgo, amenazados, abandonados, olvidados, pero ha visibilizado colectivamente como los más diversos tipos de patrimonios posibles, o sea, lo patrimoniable, operan con el placer y potencializan miradas y percepciones acerca de la fuerza y la potencia del encuentro, del compartir y del apropiarse de los momentos, sentimientos, sensaciones, situaciones, espacios, ciudades, paisajes, a partir del mundo cotidiano, convirtiendo el ordinario en extraordinario.

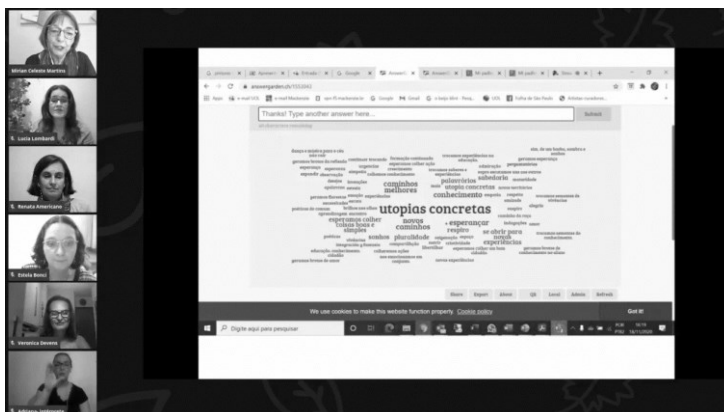


Figura 4. Nube de palabras en la sesión de cierre del V Simposio Internacional de Educación en Arte y Pedagogía, diciembre 2020. Fuente: L. Amaral

Consideraciones finales a modo de síntesis procesual

Las metodologías educativas se reformulan, mezclan, eclosionan y finalmente derivan en procesos más holísticos, individualizados, autónomos e integrales. En este recorrido educativo y poético hemos podido ir abriendo puertas entre diferentes campos disciplinares, que articulan los estudios del territorio, la geografía humana y el arte, y que nos han llevado a distintos y mejorados estadios de una educación patrimonial, sin perder la esencia de los referentes en la cadena de articulaciones conceptuales. Son diversos los teóricos que nos hablan de lugar, patrimonio, criterios de valoración, juego y expresión artística como testimonio de la cultura y de la historia. Considerando el campo de la sociología del arte, las manifestaciones artísticas pueden ser entendidas como el espejo de la sociedad. En este caso de la acción poética *lugando entre territorios: juegos de lugares : : lugares en juego*, el concepto de lugar es el centro en la educación del patrimonio, que se articula, por una parte a la idea de contextualización expuesta por Barbosa (2013) y, por otra a la idea de sentido de lugar (y sus campos de sentidos) que concierne las operaciones de *landscaping* y de configuraciones de las territorialidades (Turco, 2010) que se realizan a diario a partir de los entornos cotidianos y de los hábitats populares, concebidos en el espacio de la virtualidad en una acepción que trasciende las condiciones socioeconómicas o fisicoespaciales determinadas por aproximaciones dicotomías (centro-periferia, adinerado-menos adinerado, lo propio-lo ajeno, etc.). La búsqueda es orientada a la reflexión sensible y analítica que ayude a situar y significar el patrimonio en

un proceso que debe ser parte de una metodología de análisis, de construcción de representaciones integradas, con levantamiento (*survey*) experiencial, para un diseño inclusivo, identitario y sostenible del territorio (Magnaghi, 1996) asimismo parte de un proceso de educación patrimonial que opta por una aproximación heurístico-creativo además que relacional. En el juego de “Lugando entre Territorios”, los participantes utilizaron diferentes llaves para abrir las puertas disciplinares y metafóricas a las que aludía Barbosa desde el campo de la sociología del arte. En el proceso experiencial desarrollado en la acción co-elabor-activa se buscó alcanzar algo más profundo o trascendental. Esta práctica ha sido enriquecedora una vez que las claves de mediación se sucedieron como partes correlativas de una experiencia integral, estableciendo una relación significativa para lograr “un todo”.

Como un “mínimo común denominador”, los procesos de patrimonialización registrados en el juego, estuvieron fuertemente presentes como parte de la base metodológica para la acción práctica territorial y las acciones educativas y poéticas, desarrolladas y analizadas en un debate final de conclusión del mencionado Simposio. Lugando puso en relación las personas, las historias, las vivencias, las raíces y costumbres con el patrimonio de un mundo ordinario, cotidiano, inmediato: una arquitectura educativa efectiva para la sensibilización a lo patrimoniable que nos rodea. Finalmente, a modo de síntesis de este estudio concluimos que transitamos por los referentes de la educación patrimonial y de los estudios territoriales en contexto iberoamericano, es decir “entre territorios” donde ha emergido una cartografía lúdica, educativa, conceptual, crítica y relacional que recoge fácticamente los referentes teóricos abordados en la investigación procesual de lo patrimoniable, como ejes principales que establecen las bases de los diseños, los modelos, enfoques y procesos de enseñanza aprendizaje y acción crítica en la contemporaneidad iberoamericana.

Referencias

- Amaral, L. Museo Abierto: entre visualidades y visibilidades. Tejiendo Redes y Miradas de Afectos. De los fragmentos a las constelaciones. Madrid: Revista Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 225-238, 2010.
- Barbosa, A. M. A imagem no Ensino da Arte. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- Barbosa, A. M. Ensino da arte memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- Barbosa, A. M. Entrevista para UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=16675&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 10 de mayo, 2013.

- Benjamin, W. Juguetes y juego en Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- Bloch, E. El Principio Esperanza. Vol. I – II – III. Ed. Aguilar. 1977-1980.
- Bourdieu, P. El sentido práctico. Madrid: Taurus, 1991.
- Cabanzo F., Moncada L. Hacia una red latinoamericana de observatorios de lo “patrimoniable”: categorías, casos, rastros, registros de obras Trayecto-tránsito en Colombia / CLIO. History and History teaching, 40, 2014 <http://clio.rediris.es>
- COLCIENCIAS Modelo de medición de grupos de investigación desarrollo tecnológico e innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2017.
- Cuenca Cabeza, M. Ocio solidario. La experiencia en grupos de jóvenes y jubilados. Bilbao: Universidad de Desusto, 2005.
- Dewey, J. Art as experience. Paidós: Barcelona, 1980.
- Doreen Massey. Un sentido global del lugar. Doreen Massey, Abel Albet, Núria Benach (ed.) Barcelona: Icaria Editorial, 2012.
- Fontal, O. La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón: Trea, 2013.
- Fontal, O., Ibáñez, A., García-Ceballos, S. Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas. Gijón: Trea, 2015.
- Fracasso, L., Mesa García, S. Valorar lo patrimoniable: hábitat popular y patrimonio cultural. Designia, 6(2), 85-115, 2019. <https://doi.org/10.24267/22564004.4.02>.
- Fracasso, L.; Gonzáles, Y; Cabanzo, F. Sauco, eucalipto y metro: ancestros y sustentos desde las huertas de los Cerros Orientales de Bogotá. En: Zaar, Miriam; Capel, Horacio (Coords. y Eds.). I Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista. Barcelona: Universidad de Barcelona/Geocritica, Barcelona, 2018 (<http://www.ub.edu/geocrit/sociedad-postcapitalista.pdf>).
- Fracasso, L. *et al.* Lo patrimoniable: utopías concretas, prácticas artísticas y hábitat popular y hábitat ancestral contemporáneo. En: Actas del XIV coloquio internacional de geocritica: las utopías y la construcción de la sociedad del futuro Benach, Nuria; Zaar, Miriam Hermi; Vasconcelos P. Jinior (Eds.) Universidad de Barcelona, Barcelona (España), 2016. (http://www.ub.edu/geocrit/xiv_lilianafracas.pdf).
- Fracasso, L.; Aperador, D.; Cabanzo, F. Cartografía digital interactiva de lo patrimoniable: del relato al dato y viceversa en Comunicação, Mídias e Educação (organizadora Vanessa Cristina de Abreu Torres Hrnechen) Atena Editor, mayo 2019.
- Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- Freire, P. “La Educación como Práctica de la Libertad”. Montevideo: Tierra Nueva, 1971.
- Freire, P. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- Hernández García, J. Estética Y Habitat Popular. Aisthesis. 41. 11-35, 2007.
- Huizinga, J. 1972, Homo ludens, Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- Magnaghi A. Il territorio degli abitanti, Milano; Dunod, 1998.
- Markus, G. El sentido del pensamiento / Markus Gabriel; traducción de Nuria Fominaya Meyer; 2ª ed.; Barcelona: Pasado & Presente, 2019.

Peller, M. Un recuerdo de infancia. Juego, experiencia y memoria en los escritos de Walter Benjamin en *Nómadas*. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 27 (2010.3).

Perniola, M. *La estética contemporánea*, Antonio Machado Libros, 2016.

Read, H. *Education through art*. London: Faber and Faber, 1943.

Rodrigues, A. Uma experiência criadora na educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 130, pp. 251-256, 1973.

Santos, M. *La naturaleza del espacio*. Ariel, España, 2000.

Sanz, Nuria. Desplazando el centro. La periferia como patrimonio cultural urbano en UNESCO La periferia como patrimonio cultural urbano. *Análisis para la acción colectiva desde los barrios / Metodología UNESCO Mexico*, 2018.

SCRD Sector Cultura Recreación y Deporte, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/nuestro-sector/practicas-artisticas>

Stephenson, J. The Cultural Values Model: An integrated approach to values in landscapes, *Landscape and Urban Planning*, Volume 84, Issue 2, pages 127-139, 2008.

Turco, A. *Configurazioni della Territorialità*. Franco Angeli, 2010.

Ventura, F. *Statuto dei luoghi e pianificazione*, Studi Edizioni, 2012.

Wilson, B. *The Quiet Evolution: Changing the Face of Arts Education*. Los Angeles: The Getty Institute for the Arts, 1997.

Winter, T. Clarifying the critical in critical heritage studies, *International Journal of Heritage Studies*, 19:6, 532-545, 2012, DOI: 10.1080/13527258.2012.720997.

Yi-Fu Tuan. *El Arte De La Geografía* Joan Nogué (ed.) Barcelona: Icaria Editorial, 2018

Zarzo, E. *Memoria retórica y experiencia estética*. Retórica, Estética y Educación. Universidad de Alicante (Doctoral Dissertation), 2016.

Documentos Oficiales

DECRETO 763 DE 2009 (Marzo 10) Por el cual se reglamentan parcialmente las Leyes 814 de 2003 y 397 de 1997 modificada por medio de la Ley 1185 de 2008, en lo correspondiente al Patrimonio Cultural de la Nación de naturaleza material. República de Colombia.

DECRETO 2941 DE 2009 (agosto 06) por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 397 de 1997 modificada por la Ley 1185 de 2008, en lo correspondiente al Patrimonio Cultural de la Nación de naturaleza inmaterial. República de Colombia.



Ciberdiálogos. Fotoensaio composto por 5 imagens digitais capturadas da tela do computador. Acervo do Grupo Narrativas Visuais. 2020.

MODOS DE
VIVER E NARRAR
CIBERDIÁLOGOS



SOBRE PROPOR DIÁLOGOS ENTRE TELAS

Estela Maria Oliveira Bonci

Mirza Ferreira

Quando decidimos organizar o V Simpósio no formato online, uma de nossas preocupações foi pensar em como manter algo que nos era tão caro e característico das edições anteriores: a interAÇÃO entre organizadores, palestrantes e participantes. Como propiciar o encontro, a troca, a experiência¹? Como dar espaço aos participantes para trazerem suas bagagens, seus anseios, suas reflexões estando do outro lado da tela?

Com a proposta de viabilizar esses encontros interativos, surgiu a ideia dos Ciberdiálogos. Espaços interativos para trocas e diálogos com o propósito de ampliar as discussões e reflexões acerca das palestras e ações poéticas do evento, aliadas a um olhar contemporâneo sobre os campos da Pedagogia, da Arte e da Mediação Cultural. Organizados em diversas salas na plataforma Zoom, os Ciberdiálogos propunham práticas de produção coletiva e colaborativa, adaptadas para o modelo remoto de interação.

Assim, nesse breve relato apresentamos a proposta de produção coletiva realizada no Ciberdiálogos¹. Ela foi elaborada a partir do recurso online *Padlet* (<https://pt-br.padlet.com/>), uma ferramenta voltada para a criação de murais e projetos colaborativos, contendo diferentes templates para várias situações, como blogs, murais e páginas de portfólio.

Os participantes do Ciberdiálogos¹ foram provocados a responder proposições reflexivas diretamente no *Padlet*: *O que você trouxe em sua*

.....
¹ Experiência no sentido que Larrosa nos apresenta: "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (2002, p.21).

bagagem para o V Simpósio?; O que você coloca em sua bagagem hoje?; O que você leva como lembrança de hoje?; Que dicas e sugestões você nos dá?

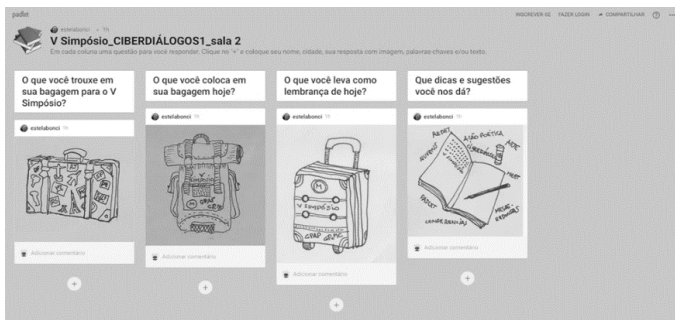


Figura 1. Padlet da Sala 2 Ciberdiálogos 1, 2020.

Cada participante respondia às questões propostas individualmente em seu dispositivo, em tempo real, podendo interagir com as respostas dos demais. O Padlet era constantemente atualizado, o que proporcionava diálogos dentro das próprias respostas dos participantes.



Figura 2. Padlet da Sala 5 Ciberdiálogos 1, 2020.

Encerrado o Ciberdiálogos1, os mediadores das salas foram instigados a produzirem sínteses visuais sobre a ação realizada. A proposta era que através de uma criação-reflexão colaborativa, fosse criado um slide com imagens e um breve texto sobre a experiência vivenciada.

As leituras sobre a criação-reflexão colaborativa produzida nos despertam sobre a importância do ato criador presente nas práticas docentes, especialmente no contexto presente da pandemia de COVID-19 em que enfrentamos. Duchamp nos aponta de forma clara e pontual que

[...], o ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando

suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador. (DUCHAMP, 1957, p.2)²

Assim vivenciamos a experiência do Ciberdiálogos¹, onde a proposição criadora convidou a todos ao diálogo, ao encontro, à experiência, trocas e ampliações.

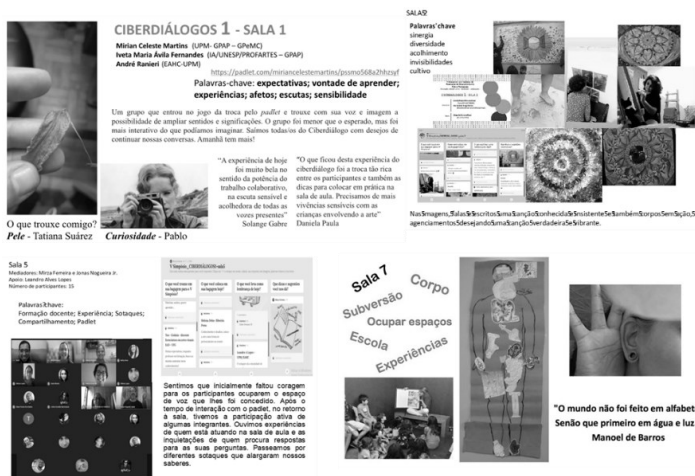


Figura 3. Síntese das Salas 1, 2, 5 e 7 Ciberdiálogos 1, 2020.

Consideramos que os Ciberdiálogos foram espaços de uma rica experiência onde pudemos ouvir os participantes e interagir com suas dúvidas, reflexões e sensações. Foi um espaço que possibilitou que estivéssemos “de olhos dados” pelas janelas em nossas telas.

Ficou com vontade de vivenciar a construção de um mural como o apresentado aqui? Acesse o endereço:

<https://padlet.com/simposioformacaoartepedagogia/dialogosentretelas>

e vivencie essa experiência!!

² Conferência-texto apresentada por Duchamp à Federação Americana de Artes, em Houston, abril de 1957. Republicado em BATTCKOCK, 1965, p.72-74.

Referências

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador. In: BATTCKOCK, Gregory. *A Nova Arte*. São Paulo: Perspectiva (coleção Debates), 1986, p.72-74 [original do artigo de Duchamp: 1957].



UM CONVITE PARA JOGAR - CIBERDIÁLOGOS 2

Solange Utuari
Maria Filippa da Costa Jorge



Fig. 1. Imagem do jogo criado por Paula Carolei para o Ciberdiálogo 2.

Eu sou a chuva que lança a areia do Saara
Sobre os automóveis de Roma
Eu sou a sereia que dança
A destemida Iara
Água e folha da Amazônia
Caetano Veloso (Reconvexo, 1989)

Na imagem acima uma paisagem urbana, na rua virtual, pessoas e ideias se cruzam, prática social e cultural para estabelecer diálogos em um mundo digital. Nos versos que vem logo a seguir temos as palavras do poeta e compositor Caetano Veloso (1942), um convite para pensar e conversar por metáforas.

Conversar sempre fez parte da vida culturalmente vivida das pessoas, assim como criar meios para que diálogos fossem estabelecidos, provocando assim conversas e mais conversas. Cada tempo e situação exigiu da criação humana que inventasse um modo de conversar, dialogar, realizar encontros.... Assim tem sido esta prática social e cultural, conversas vividas desde tempos remotos da humanidade. Carregamos modos de fazer e espalhar linguagens assim como “a chuva que lança a areia do Sara” por lugares nunca imaginados e alcançados.

Durante o “V Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia: formação cultural: artes: docências: pedagogias:”, práticas e provocações para conversas formam pensadas, planejadas e realizadas a fim de gerar diálogos qualitativos, que em tempos de distanciamento social consideramos a importância em explorar o ciberespaço, que agora mais que em outros momentos de nossa história cultural recente, se mostra como o tempo e o lugar oportuno para conversações.

Um Simpósio é uma atitude em “estar junto”, o termo nasceu da cultura grega antiga (*συμπόσιον, sympósiōn*) para denominar as festas que ocorriam logo após um banquete. Imaginem a cena: pessoas se reunindo em espaços mais arejados após um jantar para se deleitar com dança, música, declamação de poemas enquanto saboreiam um bom vinho e conversam, conversam...

Na atualidade a palavra “simpósio” está ligada a eventos acadêmicos com formatos mais abertos em que os diálogos são valorizados. No “V Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia: formação cultural: artes: docências: pedagogias:”, o espaço encontrado para as conversas após momentos de nutrição teórica e estética, trazidas pelos participantes nas mesas, palestras e apresentações artísticas ocorridas durante as manhãs e início das tardes (tempos em que aconteceu o simpósio), os participantes foram convidados a entrarem em 13 salas virtuais que chamamos de Ciberdiálogos 1, 2 e 3 (um a cada final do dia durante o simpósio).

Nos Ciberdiálogos cada grupo de participantes se reuniram para conversar sobre suas impressões em salas virtuais. Desse modo a cada dia foi proposto um meio virtual com ferramentas online e digitais. No início das conversações nas salas dos Ciberdiálogos, os participantes eram recepcionados pelos mediadores e recebiam orientações de como utilizar as ferramentas, bem como dicas para participar das propostas em jogos e dinâmica pensadas para cada momento. Ao trabalhar com ferramentas

digitais é importante pensar nas diferentes situações, contextos e níveis de familiaridade com o uso de tecnologias, respeitando sempre as condições e saberes de cada pessoa, contribuindo para ampliações e novas possibilidades de usos.

Assim, no segundo dia do simpósio, foi proposto o Ciberdiálogo 2 com o uso da ferramenta online “thinglink”. Trata-se de uma proposta que provoca a ação interativa e o pensamento lúdico do jogo. Esta ferramenta online permite a criação, reprodução e compartilhamento de textos, sons, imagens e vídeos. Possibilita a invenção de universo visual e ou audiovisual interativo em uma “geografia expandida”. Para que a interação e percurso aconteça o propositor (res) do jogo cria pontos que levam os participantes a “portas”, ao clicar estas se abrem levando as pessoas a mais acessos de arquivos com áudios, textos, imagens e vídeos.

Ferramentas como esta permitem que pessoas em diferentes pontos remotos realizem ações interativas em um ambiente lúdico ao explorarem as situações de aprendizagem com jogos, passeios visuais (paisagem, museus e outros), apreciação de sons, leitura e criação de textos, além de troca de ideias e acervos culturais. Em tempo de Pandemia as ferramentas online e digitais interativas permite que as pessoas se encontrem, mesmo que em um lugar virtual, que juntas visitem espaços, troquem ideias, impressões e experiências sobre o que estão vendo, ouvindo, lendo, aprendendo e ensinando em uma atitude colaborativa. O trabalho colaborativo, tem sido cada vez mais necessário na educação contemporânea, bem como, expandir o sentimento de empatia, aceitação e valorização do que o outro nos apresenta, nos amplia, nos completa...

Viver experiências em ambientes virtuais ou presenciais que permitem a interação é positivo, uma vez que permite o convívio, a escuta e a fala. Comunicação que pode acontecer por palavras, por sons e imagens. Possibilita compartilhar processos de criação ou investigação de algo que seja significativo para todos.

O educador ao utilizar essa ferramenta pode ser o propositor de um percurso e também o mediador cultural de uma experiência estética. Quando falamos em mediação cultural, a proposta é compreender as manifestações artísticas, o momento vivido, o contexto em que as pessoas envolvidas estão mergulhadas e que diálogos são possíveis para ir além do que se espera inicialmente, no desejo de espalhar ideias que tenha alcance mais longos, mais plurais, como “a chuva” da qual nos fala o poeta Caetano Veloso.

A mediação cultural sempre foi uma preocupação da comissão proponente e organizadora dos seminários, simpósios e outros eventos ligados ao programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade da Universidade Mackenzie, bem como, sempre fez parte das investigações nos grupos de estudos pertencentes também a este programa como GPAP (Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia) e o GEPeMC (Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, que também são envolvidos na proposição, organização, suporte e mediações dos eventos ligados a este simpósio. Deste modo, trazer perguntas provocadoras foi uma das ações mediadoras ocorridas dentro deste evento.

Assim, nutridos esteticamente pelas falas das mesas e por nosso encontro no Ciberdiálogos 2, os participantes trouxeram suas impressões e experiências com a arte, que em tempos de isolamento social tem sido um acalanto e alimento. Se a circulação presencial diminuiu nesses tempos a fruição virtual tem sido ampliada, segundo o que os participantes trouxeram, provocados pela pergunta: *“Se a arte pergunta, que ideias são nascentes, surgem como moventes a nossa conversa?”*

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, nos ensinou Paulo Freire (1996, p. 71). Talvez tudo exista por causa da necessidade de diálogos, leituras de mundo, interpretações e criação de pensamentos. É natural haver mais de uma razão no ato de ler uma linguagem. Assim cada um em cada uma das 13 salas virtuais propostas para o Ciberdiálogos 2 os grupos viveram a experiência do jogo, refletiram sobre as perguntas que arte nos faz contribuíram em processos colaborativos uns com os outros criando um ato cultural em suas formas particulares de acontecer. Cada ato cultural acontece em suas próprias formas de compreensão, comunicação e expressão, assim como também cada pessoa que vive o ato desenvolve sentido e significações das coisas.

A vida culturalmente vivida existe quem nela está mergulhado que se adapta e encontre formas, modos de estabelecer conversações, pois “o espetáculo” da vida em comunhão não pode parar. E como expressa Paulo Freire é em comunhão que as pessoas se libertam, aprendem e compartilham saberes, assim, mesmo em meio a crise sanitária vivida pela humanidade nos anos de 2020 e 2021 muitas iniciativas foram criadas em todo canto do mundo e no contexto do nosso simpósio os Ciberdiálogos permitiram a aproximação e a comunhão mesmo no distanciamento.

O simpósio trouxe a questão que já não queria calar, que o encontro com a arte mais uma vez nos mostrou seu poder de sensibilizar e aproximar o

singular do plural, o distante do contíguo. Deixou latente as necessidades de criar novas formas de fazer, rever, acolher, escutar e romper linhas tênues do isolamento, do afastar. Romper a distância palpável, imensurável, que aproxima, toca, parece presença, mas é saudade, beira a carência. Fazer o novo dentro do desafio e acolher, essa foi a palavra que se fez presente no decorrer de todo o Simpósio. Acolher e cuidar, curar.

A evidência eminente do participar em salas virtuais como as propostas na experiência do Ciberdiálogos 2 oportunizou o ato cultural da discussão sistêmica, bem como as provocações com reflexões acerca das experiências, vivenciadas durante todo o Simpósio. Experiências diárias que reverberam o dia intenso das falas tocantes dos convidados, das ações poéticas e da participação de todos em um simpósio que se fez em múltiplas mãos, escolhas, visões, prioridades e expectativas no sentido da experiência e surpresa do devir.

A cada final de tarde e encontro nas salas dos ciberdiálogos, novas formas de dialogar foram se tecendo e a costura do tempo e do espaço em uma colcha de retalhos se concretizava no relevo horizontal das angústias, das diferenças, dos saberes, mas da generosidade do compartilhar. No Ciberdiálogos 2, assim como nos demais Ciberdiálogos, foi permitido, o distanciamento aproximado. Uma necessidade legítima da fala, da escrita, do diálogo foi atendida de modo poético, já que não poderia ter sido diferente, uma vez que, o simpósio trouxe a linguagem poética e estética da arte. Sabemos que o Brasil ainda precisa investir em comunicação e mais modos de acesso ao conhecimento e a cultura aos professores, bem como, meios e condições para que estes possam oferecer mais aos estudantes. As faltas são sabidas e acolhidas na esperança e luta por um futuro melhor. Criar ambientes acolhedores que possam impulsionar ainda mais espaços desencadeadores de desejos de busca, de sentimentos de esperança, fomento de conhecimento e experiências positivas na educação são cada vez mais necessários.

Vivemos em um período difícil e o Simpósio trouxe oportunidades de escuta para quem se possibilitou escutar, de fala para quem se permitiu falar, de dor para quem precisava sangrar e de muita esperança para todos aqueles que ainda acreditam que a educação é um caminho a ser trilhado de possibilidades, acertos e erros, desculpas e perdões, ou seja, é um caminho locupletado de ambiguidades. Estas, ambiguidades, são exatamente as oportunidades de caminhos e de escolhas, que Paulo Freire (2002) tão generosamente nos disponibilizou em seus escritos, seus pensamentos expostos, em seus afetos divididos, e em suas angústias marcadas,

compartilhando conosco seu legado de vida o “Saber”. E Saber não se ensina se aprende!

Referências

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VELOSO, Caetano. Reconverso. In: *Memória da pele*. Intérprete: Maria Bethânia. [S.l.]: Polygram, 1989. 1 CD, faixa 1.



DESCORTINANDO BAGAGENS CULTURAIS

Mariane Blotta Abakerli Baptista

Veronica Devens Costa

As trocas propostas para o Ciberdiálogos 3, realizado na terceira tarde do V Simpósio, foram pensadas para aprofundar o diálogo sobre a ação poética “Lugando entre territórios”, que ocorreu pela manhã e também com o tema da mesa-redonda “Modos de esperar”.

“Lugando” é um projeto de pesquisa interativo, coordenado por Lilian Fracasso e Lilian Amaral, que tem por objetivo desenvolver práticas artísticas experienciais para o reconhecimento do que é “patrimoniável”. O projeto teve início na Colômbia e questiona os critérios de seleção determinados por instituições vinculadas ao governo, daquilo que deve ser considerado patrimônio.

Nesse caso, a pergunta que guia esta ação é “*o que é patrimoniável?*”. Parte-se da compreensão de que há um conjunto de saberes, de práticas, de lugares e de percursos que formam parte da existência cotidiana da população, mas que não são visibilizados nem reconhecidos.

Em relação ao tema da mesa-redonda “Modos de esperar”, a Profa. Dra. Magda Pucci, musicista brasileira (arranjadora, compositora e cantora) e pesquisadora independente de músicas do mundo e das culturas indígenas brasileiras, apresentou suas experiências em projetos musicais em colaboração com comunidades indígenas como Kayapó, Guarani Kaiowá, Huni-Kuin, Paiter Surui e outros e a influência desses encontros em seu trabalho como educadora e musicista. Sua fala nos incitou a pensar sobre o patrimônio imaterial, através das pesquisas que faz sobre a diversidade cultural para compor suas músicas.

Sendo este o último dia de encontros, o Ciberdiálogos 3 tinha como objetivo seguir provocando reflexões em grupo e também averiguar que conceitos, ideias e memórias cada participante do Simpósio levaria consigo.

Para alcançarmos esse propósito, trabalhamos a partir da plataforma *AnswerGarden*, que é uma ferramenta *da web 2.0*, onde é possível criar uma nuvem com as palavras-chave do tópico que está sendo discutido. Os participantes da conversa vão inserindo palavras nessa plataforma digital que, de acordo com sua repetição/reiteração, ganham peso visual e aumentam de tamanho, tornando visíveis os principais conceitos envolvidos na discussão para o grupo em questão.

Para verificarmos, através da nuvem de palavras, que conceitos-chave e temas haviam repercutido nas pessoas que haviam assistido as palestras deste terceiro dia e também para aprofundarmos o diálogo iniciamos o Ciberdiálogos 3 com duas perguntas: “Há algo que não é patrimônio, mas para você é patrimoniável?” e “Trocamos sementes? Geramos brotos? O que esperamos colher?”.

Ao entrar na sala do Ciberdiálogos havia um acolhimento por parte dos mediadores que também apresentavam a dinâmica da proposta. Cada participante recebia então o link de acesso à plataforma *AnswerGarden* para que pudessem, juntos e juntas, conversar e construir sua nuvem de palavras a partir das perguntas citadas.

Encontros culturais...

Simônica da Costa Ferreira, Veronica Devens Costa e Thalís Lowchinovscky, que mediarão a sala 3 do Ciberdiálogos viveram um momento ímpar. Muitas trocas, interações e aproximações. Vivemos e compartilhamos um jardim de respostas, florido, colorido, diverso, rico. Tivemos a oportunidade de dialogar com pessoas de vários lugares do Brasil.

Muitas histórias e fatos passados de geração em geração, onde procuramos falar sobre esse feixe de relações criadas através das memórias e tradições mantidas no tempo. O que é patrimoniável? O que denominamos tão forte e tão enraizado em nossas vidas que dispensa o protocolo formal de instituições?

Conhecemos a “peta” através de uma colega do Rio Grande do Sul, ouvimos nossa outra colega do Ceará “patrimoniando” “o som do mar de Fortaleza” ou “a neblina de viçosa do Ceará”. Nos falaram também das “comidinhas de terra”, “o cheiro do bolo”, “fazer da farinha”, “banho de

rio”, “almofadas e tapetes bordados pela vovó”, “desfiadeiras de siri”; dentre tantos outros modos de fazer cultura e patrimoniar o que acalora nossa alma e nos dá motivo para ampliar nossa bagagem cultural artística e humana.

Ficamos sabendo que a “panela de barro” no Nordeste, tem também origem indígena, mas que a sua produção e sua finalidade são bem diferentes das panelas de barro do Sudeste. No Espírito Santo, a produção é manual, e ela é o primeiro bem cultural registrado como Patrimônio Imaterial pelo IPHAN, além de acolher a deliciosa moqueca capixaba.



Figura 1. Arquivo pessoal. Registro AnswerGarden – Sala 3

Ficou claro nas discussões que o processo é endocultural, pois registramos fatos, acontecimentos e situações desde a nossa infância. Valorizar e conhecer nossa história é uma forma de conviver contextualizando e ressignificando o mundo em que vivemos.

Fomos instigados a abrir brechas, arar o campo... Trocar sementes.... Geramos brotos? O que esperamos colher? Esperamos colher discussões que se transformem em práticas que farão diferença na sala de aula. Ao trocarmos informações, conhecemos cada vez mais do que a arte e a cultura nos concedem em nossos espaços escolares e não escolares.

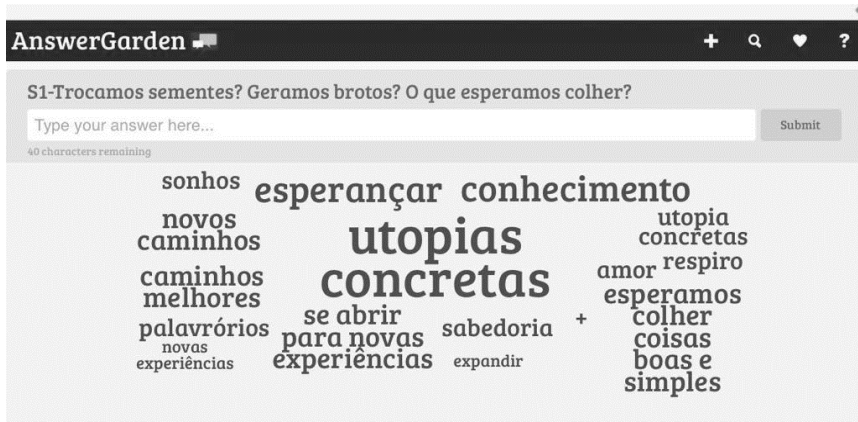


Figura 2. Arquivo pessoal. Registro AnswerGarden - Sala 3

Esperança, formação continuada, sonhos, amor, sopro, se abrir para novas experiências, pluralidade, empatia, respiro, transformação, troca de saberes e experiências, palavratórios, sabedoria, conhecimento, utopias concretas, caminhos melhores, coisas boas e simples, foram flores que abriram no nosso jardim.

Flores essas que nasceram muito longe uma das outras, mas que se juntaram em um momento único, onde a troca de experiências, as conversas, os sorrisos, a alegria contagiante, foram fundamentais para cultivar nossas futuras criações: produções, nos animando para que no próximo simpósio possamos partilhar desse jardim.



POR DENTRO DO
V SIMPÓSIO



O LADO QUE TODOS VIRAM - SÍNTESES VISUAIS

Aurelice da Silva Vasconcelos
Lurdinha Fabro
Mariane Blotta Abakerli Baptista
Olga Egas
Rita de Cássia Demarchi

A necessidade do distanciamento social imposto pela pandemia do Corona vírus, nos trouxe novos desafios visuais: como registrar as interações dos encontros online e ressignificar a diversidade das paisagens trazidas por nossos convidados e nossas convidadas?

Habitadoras em diferentes localidades, sós e diante da nossa própria telinha, permanecemos em estado de invenção durante todo o Simpósio, dispostas a reinventar a construção das narrativas visuais. E assim, foi... Atentas aos acontecimentos, aos e-mails e ao grupo de *WhatsApp*, fizemos um sem número de *prints* da tela e, coletivamente, preparamos uma seleção significativa delas para dar a ver e rememorar o evento do dia anterior. Madrugada a dentro, agregamos a trilha sonora, os créditos e finalizamos o processo de edição, renderização e envio para a plataforma *Wetransfer*. E claro, a exibição para o público. Assim, essa complexa trama de sons, imagens, subjetividades e memórias teceu a narrativa visual do V Simpósio.

Seguimos isoladas por geolocalidades distintas, mas, conectadas virtualmente na construção dos fotoensaios para a edição impressa. Para nós, os fotoensaios possibilitam visualizar as miudezas, as semelhanças e as diferenças de um conjunto de instantes capturados na telinha. Elegemos para as narrativas visuais diferentes formas de presença e de diálogos possíveis entre telas e saberes, culturas e modos de construir a ação docente. Que as

narrativas visuais instalem em todos nós, o pertencimento e o esperançar na educação através da arte.



Fig. 1. GNV2020. Fotoensaio composto por uma imagem digital capturada da tela do computador. Participantes nas cidades de Brasília - DF, Itu - SP, Cajobi - SP e São Paulo. Acervo do Grupo Narrativas Visuais, 2020.



O LADO QUE NINGUÉM VÊ: DESAFIOS DAS PLATAFORMAS

Jurema Luiza de Freitas Sampaio

Introdução

Quando um evento acontece, é comum que a maioria dos participantes não tenha a exata noção do quanto de trabalho está envolvido no sucesso da experiência. O referencial teórico da área de organização de eventos é quase unânime em afirmar que é necessário planejamento, dedicação e atenção às novidades, tendências e inovação para proporcionar as experiências que serão vivenciadas durante o evento. Diversas estratégias são construídas para alcançar os objetivos de um evento. O sucesso de um evento é, então, resultado de uma equação equilibrada que envolve procedimentos e conhecimentos técnicos, teóricos e práticos, de áreas como administração e logística, associadas às estratégias de marketing e comunicação. Portanto, o primeiro passo é traçar seu(s) objetivo(s). Como disse Lewis Carol, em 'Alice no país das Maravilhas', para quem não sabe aonde vai, qualquer caminho serve". Mas, eventos requerem, principalmente, o que costumo chamar de um certo "pessimismo". É claro que queremos que tudo "dê certo", que seja uma experiência fantástica para todos os envolvidos, convidados e participantes. São muitos os detalhes, ações e etapas a serem cumpridas. Mas, para que isso tudo se ajuste perfeitamente, é preciso, antes, pensar que tudo pode 'dar errado' e, assim, ter alternativas, ou "planos B", para resolver tudo.

O início

Sejam corporativos ou acadêmicos, públicos ou privados, eventos de qualquer tamanho são organizados em fases. Grande parte delas não são “visíveis” ao público participante. De maneira geral, podemos dizer que são seis as fases principais: Fase 1 – definição dos objetivos do evento (é isso que define as estratégias a serem trabalhadas, além da programação desejada) e início de captação de recursos¹; Fase 2 – pré-produção, com a criação da marca do evento, que deve refletir os objetivos e “tom” (geralmente na forma de um site, ou página em rede social); redação da programação e início de divulgação, na forma de “*save the date*”. Em seguida, a Fase 3 – produção –, é onde são definidas as necessidades de implementação de tecnologias e logística necessárias. Na Fase 4 – o pré-evento – há as inscrições, definição de programação (onde ocorre o engajamento do participante no pré-evento). Em seguida acontece a Fase 5 – o(s) dia(s) do evento – contando com a abertura e encerramento, além de tudo o que acontece entre ambos. Por fim, na Fase 6, deve acontecer a análise dos resultados pelo evento a todos os envolvidos.

Todo evento tem um líder, responsável pelo projeto todo. É este líder quem “orquestra” todas as etapas e níveis, de participantes a fornecedores, buscando garantir que o evento cumpra seu(s) objetivo(s).

O Simpósio Internacional de Formação de Educação em Arte e Pedagogia é um evento anual, promovido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. As quatro edições anteriores do Simpósio ocorreram de forma presencial, na sede da universidade, em São Paulo, Capital, sob coordenação geral de Mirian Celeste Martins, líder dos dois Grupos de Pesquisa realizadores: GPAG e GPeMC. Faço parte do GPAG desde a fundação (sou, inclusive, a criadora da identidade visual e marca do grupo) e, desde então, venho “militando” pela ampliação do alcance do evento com o uso da Internet, sem conseguir avançar muito nesse intento, apesar dos inegáveis recursos com que a Universidade já conta: Porém, devido à pandemia do COVID 19 que, em 2020, transformou a vida do mundo, a quinta edição, enfim, ocorreu de forma totalmente remota, via ferramentas de comunicação baseadas na Internet, como única alternativa para sua realização. Se constituindo, ao mesmo tempo, a realização dos desejos e um imenso desafio,

.....
¹ Captação de recursos é um tópico especialmente delicado em eventos em geral, neste caso, o evento é financiado pela Universidade Mackenzie, com apoio de diversas instituições parceiras, o que possibilitou ser oferecido, nesta edição, de forma gratuita totalmente e aberta.

é necessário ressaltar que a escolha pela virtualidade não foi uma opção, foi resultado da falta de opções! Isso teve um impacto considerável na proposta, pois eventos virtuais têm necessidades específicas que nem sempre são compreendidas pelas pessoas não envolvidas ou resistentes ao uso efetivo das tecnologias digitais de comunicação.

Mirian pediu minha ajuda e apoio para coordenar a comunicação e escolher e implementar as tecnologias de suporte ao evento neste formato, me dando total liberdade de “experimentação” nessas escolhas, devido à minha afinidade, experiência profissional e prática envolvendo os temas eventos e EaD, áreas em que atuo desde 1999. Assim, mesmo fazendo parte do grupo de pesquisa, só me juntei efetivamente à equipe de produção do evento, como coordenadora de tecnologia e comunicação, aceitando o desafio de pensar e implementar uma estrutura tecnológica para dar suporte à realização dos objetivos do evento, com participação do maior número possível de interessados, em interação em tempo real e tendo como orientação principal, a liberdade de experimentação de recursos para fazer isso sair do plano das ideias e acontecer! É nesse aspecto que transita minha colaboração: comunicação & tecnologia.

O meio

Quase um sonho, sim, mas sonhos não se realizam por “mágica”, ao pensar, “do zero” uma estrutura que proporcionasse, ao mesmo tempo, transmissão em tempo real, liberdade de interação, agregação de interesses, de forma fluida, a um número inicialmente “desconhecido” de participantes, se configurou num trabalho real de mais de 250 horas de dedicação pré-congresso e três dias de dedicação exclusiva de 12 horas, por dia!

Para a comunicação desenvolvi estratégias específicas para ampla divulgação, exclusivamente de forma digital, gerando engajamento orgânico. Além da identidade visual do evento, coordenada com as identidades dos anos anteriores, criei e produzi todas as peças de comunicação e divulgação, e fiz o tratamento de imagens (fotografias dos 33 participantes, padronizadas de acordo com a proposta). Foram 36 peças individuais para mídias sociais (10 para Facebook e 10 para Instagram, 6 peças de e-cartaz, mais 10 peças para envio por e-mail), acompanhadas de redação de textos descritivos; página de evento no Facebook (com inclusão de toda a programação e, durante o evento, publicação de *posts* de orientação, com intervalos de 30 minutos entre cada um deles); a identidade do canal YouTube; identidade visual dos e-mails;

folheto síntese da programação, folder completo, com toda a programação mais a biografia dos participantes e mediadores e 8 modelos de certificados.

A meta da divulgação foi definida como "atingir o maior número possível de inscritos". Para isso, foi montada uma estrutura de comunicação com base em redes sociais. Uma página/evento no Facebook, anexa à página permanente do Simpósio, que funciona desde a primeira edição. Nesta página-evento foram disponibilizadas: programação e link de inscrições. A divulgação atingiu seu propósito. Foram mais de 2 mil inscritos para os três dias do evento. Com 60,7% oriundos do estado de São Paulo, e com participação de público de 19 estados brasileiros, mais Espanha, Portugal, México, Chile, Guatemala, Itália e Uruguai.

As inscrições foram centralizadas num formulário *Google*, assim como a emissão de certificados e a comunicação da secretaria (GMail). Porém os recursos da *Suíte Google* não foram os únicos usados, pois as necessidades previstas para as atrações não seriam totalmente contempladas somente com elas. Os recursos foram escolhidos de acordo com suas possibilidades de configuração de participantes. Dessa forma, também foram usados no evento o Zoom, para as ações poéticas; o Stream Yard, para as conferências (com transmissão pelo Canal YouTube do Simpósio, Canal da Universidade Mackenzie e Facebook, e suporte pelo chat on-line dessas plataformas); e o *Google Meet*, para os ciberdiálogos. Com esse número de inscritos, mais as exigências das atividades propostas, esse foi o "tom" da proposta: multiplataformas.

Acreditamos que as características da proposta (evento gratuito, com programação de qualidade, ampla divulgação, e certificado) contribuiu bastante para a ampliação do número de inscritos. Mesmo reconhecendo que uma parcela de inscritos poderia não efetivar sua participação nas ações previstas a estrutura deveria contemplar a possibilidade de participação de todos os inscritos. A abertura, as conferências, as mesas-redondas e o encerramento foram as ações abertas ao público geral, transmitidas pelos canais do *YouTube* do evento e da Universidade Mackenzie, além da página de evento do Facebook. Para as ações interativas (ciberdiálogos e ações poéticas) foi pensada, desenvolvida e implementada uma estrutura específica para cada tipo de ação. As duas ações poéticas ocorreram com uso do *Zoom*. Salas com 1000 participantes (100 em tempo real, 900 como assistência) contemplaram as ações dos proponentes, com dança, numa e criação estético poética na outra. Para os ciberdiálogos foi direcionada a maior concentração de esforços e trabalho.

As propostas de programação dos ciberdiálogos foram pensadas de modo a atender os objetivos do evento, dessa forma, as ações interativas

realizadas nos encontros fizeram uso de *apps* e sites de apoio, com atividades que demandavam um mínimo domínio tecnológico. No Ciberdiálogo 1, foi usado o Padlet; no Ciberdiálogo 2 foi usado o *ThingLink*, numa proposta de Game Interativo e no Ciberdiálogo 3, foi usado o Answer Garden. Tudo isso demandou tempo e trabalho de planejamento, seleção, experimentação e configuração de necessidades, como ilustrações e distribuição de links e tarefas.

O *Google Meet* foi previamente configurado com 13 salas virtuais para cada dia, num total de 33 salas que, em tempo real, contaram com uma equipe de dois mediadores e um suporte técnico em cada sala. Para cada participante foi previamente enviado, via e-mail inscrito, seu respectivo link de participação, em sua sala e horário. O aceite de participação e respectiva liberação de acesso à sala, deveria ser feito por meio de um clique na resposta ao link que constava neste e-mail. E aí os principais “problemas” aconteceram... Mais de 550 inscrições foram feitas com e-mails inválidos/errados, que foram devolvidos! Embora houvesse dois campos para e-mail (justamente para forçar a atenção ao escrever). A correção disso só foi possível de forma manual, um a um, que demandou horas de trabalho manual. Quanto às respostas de aceite de participação (o que garantiria o acesso à sala, no dia e horário determinados), mais de 90% dos participantes não cumpriu a orientação, não clicando no link indicado e, assim, foi gerada a necessidade de aprovação individual de entrada de cada um durante o evento. Isso gerou uma sobrecarga de tentativas frustradas de acessos que, mesmo contornada na medida do possível, inviabilizou a participação de alguns inscritos em determinadas sessões. Dos 10% restantes, uma parcela significativa clicou “não”, no convite de participação, o que inviabilizou por completo sua participação. Muitos curiosamente escreveram à secretaria, ou fizeram posts em redes sociais questionando a não participação, desconhecendo a sua responsabilidade no processo, indicando o quanto ainda precisamos aprender na utilização dos comandos que abrem a possibilidade de participação. Mas, nada que tenha interferido no brilhantismo da iniciativa.

O fim (ou... as Considerações Finais)

Considerando a amplitude e alcance da proposta, seu caráter inovador experimental e multiplataformas, o gerenciamento do evento, foi de excelência. Apesar da resistência de muitos, a persistência e trabalho incansável foram infinitamente superiores à falta de visão estratégica. Aos participantes que efetivaram sua inscrição, estando presentes nas mais de 30

horas de atividades propostas nos três dias do evento, foram oferecidas experiências extremamente ricas, seja com a assistência das mesas-redondas e palestras, seja pela participação efetiva nas atividades propostas. Cada uma das atividades está detalhada em outros textos sobre o evento, concentro aqui minhas considerações sobre o *Google Meet* que, além de programar o uso, gerei em todo o evento. É claro que ajustes podem, e devem ser feitos, no caso de se desejar repetir a experiência, mas sou adepta de encarar “erros” como aprendizagem, e, desse modo, considero que fazem parte do processo. Se fosse dimensionar o trabalho envolvido na efetivação do evento, só da minha parte, creio que teria uma proporção de, no mínimo, 10 horas de trabalho para cada hora de evento, o que, definitivamente, não é pouca coisa. No entanto, a experiência comprova a grande dificuldade que a maioria esmagadora dos profissionais docentes, têm em se relacionar de forma produtiva com as tecnologias de comunicação e informação. Temos um desafio cada vez maior para aproximar esse público do “empoderamento tecnológico”, explicitado com o evento.

Referências:

ANSWER GARDEN. Disponível em: <https://answergarden.ch/1553043> Acesso em 18 nov. 2020.

PADLET. Disponível em: <https://padlet.com/miriancelestemartins/pssmo568a2hhzsyf> Acesso em 18 nov. 2020.

SAMPAIO, Jurema L. F. *FACEBOOK*. *Página do V Simpósio Internacional*. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/388130969031497> Acesso em 18 nov. 2020.

SAMPAIO, Jurema L. F. *YOUTUBE*, *Canal do V Simpósio Internacional*. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/Uca6KdV_EuWoWoSbiy6U_JBA Acesso em 18 nov. 2020.

SAMPAIO, Jurema L. F. Folheto síntese da programação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16ltT5-gcogRMs5VjtyBrR6nR8NB4zrOn/view?usp=sharing> Acesso em 18 nov. 2020.

SAMPAIO, Jurema L. F. Folder completo, com toda a programação. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1DA1iG7rXYsc-e8x71-q_wihzdXL7PIW/view?usp=sharing Acesso em 18 nov. 2020.

THINGLINK. Disponível em: <https://www.thinglink.com/mediacard/1383220389181652995> Acesso em 18 nov. 2020.



O LADO QUE NINGUÉM VÊ: MÁRIO, VOCÊ ESTÁ AÍ?

Mário Fernandes Ramires

Participar do *V Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia*, ocorrido em novembro de 2020, foi uma experiência marcante, que trouxe inúmeros desafios e aprendizados que ficam para toda a vida. Conhecer e estar junto a pessoas com longa trajetória na pesquisa e no ensino de arte, presenciar falas e debates riquíssimos, foram momentos que transformaram minha trajetória enquanto pesquisador e educador. E, tendo em vista a importância da vivência e da experiência nesses momentos de aprendizado, fico muito feliz por ter contribuído de forma tão intensa para a realização do evento, os momentos de imprevistos tornaram esses dias únicos, mesmo que tenham trazido alguns frios na barriga.

Durante o Simpósio, ocorreram três tipos de momentos, além da abertura e do encerramento: conferências, ações poéticas e os ciberdiálogos. Minha participação ocorreu nas conferências, que aconteciam pela manhã e nos ciberdiálogos, que encerravam cada um dos dias, propondo reflexões sobre as discussões e apresentações que haviam ocorrido nos períodos da manhã e da tarde. Minha responsabilidade era organizar e ficar no suporte de toda a parte tecnológica e digital, ou seja, fazer acontecer e colocar o evento no ar, nas redes sociais e no YouTube. Contudo, não se confunda, não sou formado e nem atuo nas áreas de tecnologia ou de informática, sou pedagogo e historiador, professor do ensino básico e do ensino superior, mas, eu já tinha alguma experiência nas plataformas e aplicativos que iríamos utilizar.

O planejamento inicial do Simpósio previa que ocorresse de forma presencial, contudo, veio a pandemia causada pelo Covid-19 e muitas coisas foram revistas e reestruturadas. Precisávamos utilizar o aplicativo Meet e

plataformas de streaming, como o YouTube e o StreamYard. Tínhamos que pensar nas apresentações dos palestrantes, nas possibilidades de interação com o público, em vinhetas de abertura e de encerramento, tempo de fala, mediação, qualidade do sinal da internet das pessoas que iriam fazer as falas, qualidade dos áudios, das imagens e vídeos que seriam compartilhados, enfim, as coisas haviam mudado bastante e não dava para esperar, era necessário fazer.

Tendo em vista que em uma das instituições de ensino superior onde leciono estávamos passando há alguns meses por esse tipo de adaptação e fui um dos professores que se prontificaram para aprender a utilizar essas linguagens e dar apoio aos demais colegas, eu já tinha algumas boas experiências. Sendo assim, quando precisamos organizar o Simpósio de forma remota, me prontifiquei para estar na organização e no suporte técnico do evento.

A princípio, nos encontrávamos com os palestrantes das conferências e os mediadores dos ciberdiálogos ao menos 15 minutos antes de cada sessão, contudo, percebemos que o ideal é que esse encontro preparatório ocorresse ao menos com 30 minutos de antecedência. Se tratava de um momento muito importante, pois eram feitos os testes com as apresentações dos convidados, contudo, em alguns momentos, essa antecipação não foi possível, o que deixava a experiência com um toque a mais de adrenalina. Algumas pessoas optavam por elas mesmas irem passando os slides e vídeos das apresentações, outras pediam para que eu trocasse os slides e, sempre que ocorria algum contratempo, surgia o questionamento: “Mário, você está aí?” que acabou se tornando uma marca entre nós, que estávamos nos bastidores do evento.

Pelo fato dessa frase se tornar uma constante, já podemos perceber que os imprevistos eram cotidianos, ou seja, foi um desafio enorme. O Simpósio contou com participantes de outros países da América e da Espanha e a questão do idioma, algumas vezes, tornou a comunicação um pouco mais desafiadora. O fato de contarmos com equipamento simples, nada além de nossos notebooks e a internet que possuímos em casa, também gerava alguns imprevistos, como queda de sinal, defasagem de tempo entre as falas ou simplesmente quando os computadores “travavam”.

Nas primeiras vezes, quando ocorrida alguma situação problema, ficávamos mais apreensivos, com o decorrer dos encontros, fomos nos acostumando a lidar com as adversidades. Afinal, todas as pessoas que estavam participando do Simpósio estavam vivenciando essas situações em diversas outras *lives* e eventos que passaram a ocorrer de forma remota por

conta da pandemia. Aconteciam situações das mais diversas: os vídeos saíam sem som, ou com o volume baixo; a apresentação dos slides travava e isso podia acontecer a qualquer momento, em qualquer apresentação. O meu computador chegou a travar mais de uma vez, no meio das vivências, ou seja, tínhamos que ter paciência.

Nas salas dos ciberdiálogos, que ocorriam em espaços virtuais chamados *meet*, usamos tanto o Google Meet, quanto a plataforma Zoom. Nesse caso, as formas de participação e interação são diferentes de *streamings*, como o YouTube. Nas salas de *meet*, as pessoas que participam podem habilitar suas câmeras e microfones e participar de forma mais incisiva e direta. Nesses ambientes, o desafio mais comum ocorreu quando as pessoas deixavam suas câmeras e microfones ativados, problema esse que deve ter sido presenciado em diversos encontros desse tipo por todo o mundo.

No caso do aprendizado, muito além dos recursos técnicos e digitais, está minha formação enquanto pesquisador e educador. Estar junto de pesquisadoras e educadoras tão importantes quanto as professoras Ethel Barthes, Arissana Pataxó, Paula Carolei, Regina Miranda, Lucimar Bello, Liliana Fracasso, Lilian Amaral e Magda Pucci, além do professor Carlos Eduardo Fernandes Jr e Aldeci Cerqueira Maia (Sr. Nenzinho), presidente da Associação dos Seringueiros do Seringal Cazumbá e Educador Social da Reserva extrativista do Cazumbá – Iracema - ICMBio/Acre, me trouxe momentos de aprendizagem incríveis.

Além dessas, outras pessoas que têm sido muito importantes para minha formação estavam presentes no dia a dia do evento, a minha orientadora, que esteve à frente de todo o evento, Mirian Celeste Martins e as amigas Ana Carmen Nogueira, Lucia Lombardi, Adriana Vilchez Magrini Liza, Jéssica Mami Makino e Estela Maria O. Bonci.

Os três dias de evento foram intensos, marcados por aprendizagens e trocas inesquecíveis. A frase “Mário, você está aí”, tantas vezes ditas, me faz acreditar nessas parcerias, encontros e amizades, tão necessários para superarmos momentos difíceis e de incertezas, como esse que vivemos atualmente. Esses dias deixaram marcas que só uma experiência tão significativa poderia ter deixado e permanece a esperança de que, mesmo com inúmeras adversidades, estamos dispostos a lutar pela arte e pela educação transformadora.



Espaço onde trabalhei nos dias do evento. Foto: autor

Acima, apresento meu quarto de estudos e de trabalho, onde estive imerso nos três dias do evento, desse pequeno espaço físico, tive a oportunidade de experienciar vivências constantes e desafiadoras. A fotografia foi tirada em fevereiro de 2021, então o espaço já havia passado por mudanças, mas, quais espaços não passam por mudanças, não é mesmo? Assim como os espaços, nós também podemos ser seres de mudanças, de transformações, criando intervenções e construções e, enquanto educadores e educadoras, essa é uma das nossas missões nesse conturbado século 21.

QUEM SOMOS

Adriana Vilchez Magrini Liza - Professora de Dança Criativa em escolas. Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Especialista em Sistema LABAN / Bartenieff pela Faculdade Angel Vianna e em Dança e Consciência Corporal. Membro do GPeMC - Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. avm.liza@gmail.com

Aldeci Cerqueira Maia - Presidente da Associação dos Seringueiros do Seringal Cazumbá, na Reserva Extrativista do Cazumbá Iracema. Técnico Administrativo e membro da equipe gestora da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema e Agente de Saúde Pública - Secretaria de Saúde do Município de Sena Madureira, Acre. Recebeu o Prêmio Chico Mendes de Meio Ambiente do Ministério do Meio Ambiente – Brasília/DF, Prêmio Ford de Conservação Ambiental (2012), além de outros prêmios. aldeci.cazumba@gmail.com

Ana Carmen Franco Nogueira - Artista, educadora e arteterapeuta. Atua no Ana Carmem Ateliê de Artes e como assistente de coordenação do Curso de Pós-graduação em Arte-Reabilitação no Instituto Faces. Especialização em Educação Especial e Arteterapia. Mestre e Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do GPem - Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. anacarmenn@gmail.com

Arissana Pataxó - Artista Visual e professora na educação escolar indígena. Desde 2005 vem realizando diversas exposições individuais e coletivas. Prêmio de Investigação Profissional em Arte (Prêmio PIPA) e premiada com o 2º Lugar no Pipa Online. Mestre em Estudos étnicos e africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). arissana_braz@yahoo.com.br

Aurelice da Silva Vasconcelos - Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF (1998 – atual). Participa do programa de voluntariado do ICMBio. Artista visual com foco na fotografia. Pesquisadora e arte-educadora. Doutora em Educação, Artes e História da Cultura, da Universidade Mackenzie SP. Mestrado

em Ecologia Humana e Educação, na Universidade de Brasília. Pedagoga pela Universidade de Brasília – UNB. aurelice.vasconcelos@gmail.com

Carlos Eduardo Fernandes Jr. (Cadu) - Coordenador Pedagógico da EMEF Infante Dom Henrique/Futura Carolina Maria de Jesus - Espaço de Bitita na cidade de São Paulo. Pesquisador há 16 anos das políticas de formação continuada dedicadas às professoras e professores de rede pública. Tem trabalhado na construção de currículos em várias redes, atualmente na construção e implementação do currículo da rede municipal da cidade de Guarulhos. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp e Pedagogo pela mesma instituição. cefjunior@gmail.com

Estela Maria Oliveira Bonci - Docente do Centro Universitário Faculdade das Américas (SP). Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e graduação em Artes - Educação Artística (licenciatura) pelo Centro Universitário Claretiano. Docente do Centro Universitário das Américas - FAM nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas. estelabonci@hotmail.com.

Ethel Batres - Educadora musical e investigadora guatemalteca. Docente e assessora pedagógica na Faculdade de Música da Universidad Da Vinci, Guatemala. Diretora do Programa Viva a Música e do Programa de Iniciação Musical Infantil do Conservatório Nacional. Membro do Foro Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM. ethelbatres@hotmail.com

Jéssica Mami Makino - Pesquisadora e professora das disciplinas de Arte, Música e Expressão e Estágio Supervisionado e vice-coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto. Mestre e doutora em Música pelo Instituto de Artes da UNESP. Membro do grupo de pesquisa GPAP - Arte na Pedagogia. jejemakino@gmail.com

Jonas Nogueira Jr.- Educador musical, artista-docente, Professor no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte e Pedagogia-UPM, do NEABI-Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – UENP. jonasnogueirajr63@gmail.com

Jurema Luiza de Freitas Sampaio - Professora Pesquisadora Colaboradora no IA UNICAMP. Empresária e consultora em User Experience, Criatividade, Inovação e Tecnologia Educacional. Editora-chefe da Revista Digital Art& e membro do conselho editorial das Revistas (in)Visibilidades, da Rede Iberoamericana de Educação Artística; e IJETA, International Journal of Education through Art - INSEA. Doutora em Artes pela ECA/USP com estágio sanduíche na Universidade de La Plata, Argentina. Mestre em Artes Visuais pelo IA/UNESP. Especialista em Arte: Ensino e Produção, pela PUC Campinas ju.sampaio@gmail.com

Lilian Amaral - Artista visual, pesquisadora e curadora no campo da arte pública relacional em contexto ibero-americano. Pesquisadora docente do Programa de Pós-Graduação Diversitas/USP. Dirige o Observatório de Educación Patrimonial e a Rede Internacional de Educação Patrimonial. Doutora e Mestre pela Escola de Comunicações e Artes/USP e Pós-doutorado pelo Instituto de Artes/UNESP, pela Faculdade de Artes Visuais/UFG e pela Universidade Barcelona/ES. lilianamaral@uol.com.br

Liliana Fracasso - Professora associada da Faculdade de Artes da Universidad Antonio Nariño na Colômbia. Pesquisadora em projetos de investigação-criação, fundadora da Rede do Patrimoniável. É membro do grupo Miniciências, Cidade, Meio Ambiente y Hábitat Popular. Membro do coletivo artístico POCS e da rede de artistas e investigadores Holosc(i)udad(e). lili.fracasso@uan.edu.co

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi - Professora da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, área de Metodologia do Ensino de Arte, Corporeidade e Educação. Líder do GIAPE - Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais. Vice-líder do GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Mestre e doutora pela Faculdade de Educação da USP. lucialombardi@ufscar.br

Lucimar Bello - Artista visual, desenhos, instalações, vídeos, performances, livros de artista. Escritora. Exposições individuais e coletivas no Brasil, Argentina, Chile, Cuba, Japão, China, Portugal, Espanha, França. Pós-Doutora em Comunicação e Semiótica, PUC-SP. Pós-Doutora no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC-SP. Mestre e Doutora em Arte Educação ECA-USP. Profa.

Titular Aposentada UFU-MG. Membro da FAEB e da ANPAP. Membro do MAMETO-EBA-UFBA e do CPS-PUC-SP. lucimarbello@terra.com.br

Magda Dourado Pucci - Musicista brasileira (arranjadora, compositora e cantora) e pesquisadora independente de músicas do mundo e das culturas indígenas brasileiras. Mestre em Antropologia pela PUC-SP e Doutora em Pesquisa Artística pela Universidade de Leiden, na Holanda. Diretora musical e fundadora do Mawaca. Professora convidada em cursos de pós-graduação e extensão em universidades como UNICAMP, UNESPAR e UFGD e trabalhou em projetos musicais em colaboração com comunidades indígenas como Kayapó, Guarani Kaiowá, Huni-Kuin, Paiter Surui e outros. magda@mawaca.com.br

María de Los Ángeles "Chiqui" González - Assessora de Infâncias no Centro Cultural Kirchner em Buenos Aires. Criadora do Tríptico da Infância de Rosario e Tríptico da Imaginação de Santa Fe entre outros projetos. Foi docente de Desenho de Imagem e Som na Universidade de Buenos Aires e da Escola Internacional de Cine e Televisão em Cuba. Advogada especialista em Direito de Família e Doctor Honoris Causa pela Universidad de Aberdeen (Escócia). Foi secretária de Cultura e Educação de Rosario e Ministra de Innovación y Cultura da Provincia de Santa Fe.
candelagarciarosario@gmail.com

Maria de Lourdes Sousa Fabro - Pesquisadora e professora de Artes Visuais do Colégio Liceu Mackenzie em Olímpia/SP. Foi idealizadora e coordenadora do Festival ANIMA BARRETOS, um festival de animação com a participação dos alunos das escolas estaduais de Barretos e Região com a orientação dos professores de Arte (2007-2018). Doutora pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília/UNB. Mestre pelo Instituto de Artes da Unesp. Especialista em Educação Especial e Artes pela UNESP-SP). Graduada em Educação Artística/Artes Plásticas na Faculdade São Judas Tadeu/SP. E-mail: luartefabro@gmail.com

Maria Filippa da Costa Jorge - Professora de educação Infantil e ensino fundamental I na prefeitura de São Paulo desde 2016. Professora especialista em Arte e Educação, Universidade de São Paulo- Escola de Comunicação e Artes. Experiência com visitas a exposições e prática de oficinas com diversos públicos, formação de educadores e processo criativo. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie. Formação acadêmica

em Pedagogia. Participa do grupo de pesquisa mediação cultural GPeMC. filippacostajorge@gmail.com

Mariane Blotta Abakerli Baptista - Coordenadora do Bacharelado de Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Doutora em Artes Visuais e Educação pela Universidade de Barcelona (2014) e mestre em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (2009). Pesquisadora do Grupo de pesquisa em Mediação Cultural. Em suas pesquisas, busca compreender como se constrói conhecimento em processos de formação. Na docência, dedica-se à formação em cultura visual no campo do ensino das artes visuais. ma.abakerli@gmail.com

Mário Fernandes Ramires - Docente na educação básica e no ensino superior, atuando principalmente em cursos de licenciatura, de graduação e pós-graduação. Mestre em História Cultural, pela Universidade Federal de São Paulo e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharel e licenciado em História, pela Pontifícia universidade Católica de São Paulo. Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho. professormariomfr@hotmail.com

Mirian Celeste Martins - Pesquisadora e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder dos grupos de pesquisa GPAP e GPeMC. Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/USP e doutora em Educação pela Faculdade de Educação/USP. miriancelestemartins@gmail.com

Mirza Ferreira - Artista da Dança; Integrante do Grupo de Pesquisas Arte na Pedagogia (GPAP) e pesquisadora convidada do LABORARTE (FE-UNICAMP). Atua como professora de dança desde 1996. Focalizadora de Danças Circulares com experiência na área de preparação corporal de cantores. Doutora em Educação na Área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (UNICAMP, 2017); Mestre em Educação na Área: Metodologia do Ensino (UNICAMP, 2001); Bacharel e Licenciada em Dança (UNICAMP, 1995). mirza.danca@gmail.com

Olga Egas - Professora da Faculdade de Educação da UFJF. Coordenadora do MIRADA – Grupo de estudos e pesquisa sobre Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente (FACED/UFJF). Pesquisadora dos

Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia - GPAP e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas – GpeMC. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestra em Artes pelo Instituto de Artes, UNESP. Graduada em Arte e Pedagogia. olga.egas@uol.com.br

Paula Carolei - Professora adjunta da UNIFESP na área de Tecnologia Educacional da Universidade Aberta e coordenadora da graduação em Tecnologia em Design Educacional. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Faz parte do grupo de pesquisa CODE - UNIFESP (Comunicação, Design, Educação e Tecnologia). pcarolei@gmail.com

Regina Miranda - Coreógrafa e Diretora Artística da Cia. Regina Miranda & AtoresBailarinos. Diretora Artística, Criadora do Laban Rio que desenvolve e abriga diversos eventos, projetos e atividades de formação e extensão no Campo Labaniano. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Sistema Laban, Faculdade Angel Viana/RJ. reginamirandacma@mac.com

Renata Queiroz de Moraes Americano, Pesquisadora do GPAP e do Projeto de Ensino Ambiências educadoras. Assessora pedagógica do Acaia Pantanal. Integrante do educativo da Casa Lebre em Bragança Paulista. Trabalha também ministrando aulas para diretores, coordenadores e professores. Foi coordenadora e vice-diretora pedagógica Da Escola Viva e professora do curso de Pós-graduação Abordagem Educativa Reggio Emilia, de cursos de extensão e da graduação em Pedagogia do Instituto Singularidades. Doutoranda, mestra em Educação, Arte, História e Cultura pela Universidade Mackenzie. Pedagoga, formada pela PUC-SP. Pós-graduada em Gestão e Currículo pelo Instituto Singularidades. renataqamericano@gmail.com

Rita de Cássia Demarchi - Artista, pesquisadora, professora. Docente efetiva de Arte no IFSP - campus Cubatão. Pós doutorado e Mestrado em Arte pelo IA-Unesp. Doutorado em Educação, Arte e Cultura pela UPM. Possui experiências com a docência de disciplinas teóricas e práticas nas áreas de arte e ensino de arte na educação não-formal, educação básica e superior. Sua produção poética envolve fotografia, pintura e ensaios. ritademarchi@hotmail.com

Solange Utuari - Artista visual e ilustradora. Assessora em projetos de arte e cultura. Pesquisadora e educadora voltada à formação de professores e

currículo de Arte. Autora de livros didáticos e de formação de educadores aprovados nos programas de PNLD e PNBE. Premiada com o Prêmio Jabuti. Doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), licenciada em Educação Artística pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Especialização em Antropologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Fesp) e em Arte-Educação pela Universidade de São Paulo (USP). solangeutuari@gmail.com

Veronica Devens Costa – Professora no ensino superior nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia. Professora de Arte na educação básica pública municipal, tutora presencial e à distância, Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, linha de pesquisa Linguagem Visual e Verbal, Especialista em Educação Especial e Abordagens contemporâneas em Arte Educação, membro do GPAP. veronicadevens@gmail.com

GPeMC - Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas. Originou-se no Instituto de Artes/UNESP sob a liderança de Mirian Celeste Martins como Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público (2003) participando de congressos nacionais e internacionais, duas publicações (2005 e 2007) e o evento - [con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações - no SESC/Pinheiros em São Paulo (2007). Em 2009, integrando o Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, se inicia este grupo que tem apresentado pesquisas em congressos nacionais e internacionais, publicou dossiê na Revista TRAMA Interdisciplinar (2013) e os livros: *Pensando juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos* (Ed. Terracota, 2012 e 2018); *:formação de educadores; modos de pensar e provocar encontros com a mediação cultural:* (Terracota, 2018) e *:formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural:* (Terracota, 2019). Encerrou em 2020 a pesquisa: “Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores” voltada ao pensamento rizomático e implicações em pesquisas, curadorias educativas e arte contemporânea imersas no giro educacional. Em 2021 inicia a pesquisa internacional: "Formação de professores em e com arte/culturas". Líder: Mirian Celeste Martins (UPM); Vice-líder: Estela Maria Oliveira Bonci (FAM).

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154>
www.arte-pedagogia-mediacao.com.br

GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. O GPAP, iniciado em 2012, é formado por professores de Arte em cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras. Dá continuidade às lutas pela reivindicação da Arte nesses cursos, desde a década de 1980, atento às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, que transformaram as matrizes curriculares dos referidos cursos. Com o objetivo de ampliar a presença da Arte no curso de Pedagogia, e aprofundar estudos e pesquisas, o GPAP se fortalece como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros. Suas pesquisas estão registradas no dossiê da Revista TRAMA Interdisciplinar (2014), em artigos apresentados em congressos e nos livros impressos e em e-books: *formação de educadores; modos de pensar e provocar encontros com a mediação cultural*: (Terracota, 2018) e *formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural*: (Terracota, 2019). Encerrou em 2020 a pesquisa: “Teoria e prática entr(es)paços da Arte na Pedagogia”, com levantamento em anais de importantes congressos da área. Em 2021 inicia a pesquisa internacional: "Formação de professores em e com arte/culturas". Líder: Mirian Celeste Martins (UPM); Vice-líder: (2012-2020) Lucia Maria S. dos Santos Lombardi (UFSCar-Sorocaba) e (2020- atual) Jéssica Mami Makino (USP-Ribeirão Preto).

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053>

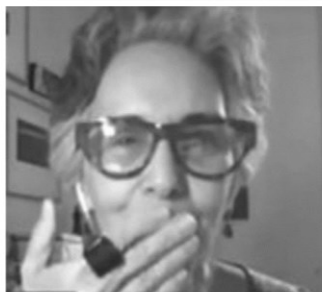
www.arte-pedagogia-mediacao.com.br



(?) (?) (?) (?) (?) (?) (?) (?)



(?) (?) (?) (?) (?) (?) (?) (?)



Perguntatório. Fotoensaio composto por 6 imagens digitais capturadas da tela do computador. Acervo do Grupo Narrativas Visuais. 2020.



Dois pontos que se abrem para muitos outros dois pontos e continuam o convite para novos encontros.

Visite-nos no site:

<http://ww.arte-pedagogia-mediacao.com.br>

GPAP

Grupo de Pesquisa
Arte na Pedagogia

GP_eMC

Grupo de Pesquisa
Mediação Cultural

