

## A INTERTERRITORIALIDADE COMO PRINCÍPIO NECESSÁRIO À ARTE E AO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS: DISCUSSÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS NO PIBID - SUBPROJETO ARTE<sup>1</sup>

Maya Matta Lopes<sup>2</sup>  
Marisa Martins Lambert<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo busca tecer diálogos entre a arte e o ensino de arte nas escolas, instituições majoritariamente marcadas por dualismos e segmentações disciplinares. Investigamos a interterritorialidade como princípio rizomático da arte que pode reconectá-la às práticas escolares, intensificar uma pedagogia pela criação e produzir diferenciação na estrutura escolar. Discutimos os desafios e os sonhos que essa posição contra-hegemônica produz, os quais puderam ser vivenciados por uma estudante do Subprojeto PIBID Arte numa escola pública municipal que atende o Fundamental I em Campinas (SP). Ao final, com base no grande referencial de Ana Mae Barbosa, reafirmamos a potência e a possibilidade da interterritorialidade, caracterizada pela abertura ao encontro inclusive com a disciplinaridade não-programada, em modo de constante construção por meio da tentativa.

**Palavras-chave:** Interterritorialidade, Arte, Ensino de Arte, PIBID.

### INTRODUÇÃO

Este é um artigo que procura destituir a primazia, reconsiderar o dito, abaixar o volume das classificações dualistas. E, por isso, ao relatar nossas experiências<sup>4</sup> como estudantes do Subprojeto Arte, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pretende sonhar novas sínteses pedagógicas, bem como novas práticas escolares por meio da teoria.

Escrevemos uma análise reflexiva em ato, isto é, em restituição, mas também explosão da força das vivências em sala de aula durante dez meses como aprendizes da docência.

---

<sup>1</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Arte é financiado pela CAPES.

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Dança da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, [mmattalopes@gmail.com](mailto:mmattalopes@gmail.com);

<sup>3</sup> Coordenadora de área do Subprojeto PIBID Arte UNICAMP: Professora Associada do Curso de Dança da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, [marisaml@unicamp.br](mailto:marisaml@unicamp.br).

<sup>4</sup> Expressões com pronomes possessivos na primeira pessoa do plural e verbos que se referem à observação e análise das vivências escolares também na primeira pessoa do plural fazem parte das orientações filosóficas deste artigo. Deleuze e Guattari, autores aqui referenciados, por exemplo, reconhecem a configuração social até no mais íntima instância do processo de subjetivação do 'eu', o inconsciente. Assim, embora esta reflexão teórica tenha sido escrita a partir das questões que movem a autora, é impossível desconsiderar os atravessamentos vindos de outros sujeitos. Não temos pretensão alguma, no entanto, de dar texto às percepções de outros estudantes do Subprojeto PIBID Arte.

Ao longo do período que compreendeu de novembro de 2022 a agosto de 2023, nós, estudantes do Instituto de Artes da Unicamp das Licenciaturas de Dança, Artes Visuais e Música, tivemos a oportunidade única de acompanhar turmas da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Padre Francisco Silva em suas aulas de artes semanais.

Em nossas trocas com os agentes, os alunos e a estrutura escolar, pudemos captar o funcionamento da escola, ganhando proximidade e fazendo-nos cada vez mais presentes nas atividades e nas relações que se criavam em sala de aula. Apesar de todo o notável trabalho das supervisoras responsáveis no aperfeiçoamento do projeto pedagógico, foi também possível identificar o quanto o ensino de arte está distanciado dos princípios e potências da própria arte. Não à toa, um dos objetivos desse artigo é justamente apontar o quanto essa separação se deve à busca do ensino de arte por uma validação institucional de sua produção de conhecimento, semelhante à que é dada à Ciência.

Reconhecendo a importância de uma conexão entre arte e seu ensino nas escolas, realizamos um exercício reflexivo que compreendeu a interterritorialidade como um dos princípios da experiência estética e, portanto, como possível dispositivo de comunicação entre as duas instâncias. Dispositivo sonhado, mas igualmente plausível na medida que rizomático, com capacidade de infiltrar-se em produções de conhecimentos segmentados e hierarquizados como os da Ciência e explodir em linhas de fuga.

Nesse sentido, nossas discussões não só nascem de algumas das vivências no Subprojeto Arte Unicamp, descritas no tópico Resultados e Discussões, mas nos encontramos com diferentes referenciais teóricos. Comunicamos diversos territórios de saber e interterritorializamos o artigo ao construirmos reflexões com base em autores (filósofos, artistas e pensadores da arte) que não necessariamente estavam associados ao pensamento dos modos de fazer e da realidade escolar, mas que contribuíram com a amplitude argumentativa sobre o tema.

Assim, apresentamos a interterritorialidade como princípio da arte a partir de uma breve análise da obra “A fonte” de Duchamp, bem como de conceituações pensadas por artistas como João Fiadeiro e Fernanda Eugénio (2012). Reconhecemos a potência desse dispositivo em diferenciar as práticas escolares, normalmente voltadas à produção de conhecimentos que não dão conta da experiência estética e do real, com base no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2011, v. 1).

Outros artistas e pedagogos, tais quais Gilberto Icle (2012, v. 2) e Ana Mae Barbosa (2010), foram, por sua vez, referências que nos possibilitaram trazer todos os citados

territórios para sala de aula, reorganizando um espaço marcado pela epistemologia científica e abrindo caminhos para o encontro com o desconhecido e com o ato de criar que solicita a arte.

Com a comunicação entre os referenciais e a criação de uma rede de conceitos, identificamos que mesmo as atividades que objetivavam a interterritorialidade, propostas por nós enquanto estudantes do Subprojeto Arte, encontraram com a disciplinaridade e a produção de conhecimento hierarquizado. Consideramos, então, que a busca por esse princípio e sua transposição para dispositivo prático é árdua, não só porque enfrenta o sistema reprodutor de processos e relações pedagógicas que define a escola, mas também porque o exercício interterritorial exige a convivência com um estado de abertura e tentativa desafiador. É preciso disponibilizar-se para testar, achar as linhas de fuga e mapear ainda outras explosões, já que não há modelos nem eixos rígidos que orientem esse tipo de pedagogia.

## **METODOLOGIA**

Este relato objetiva a discussão da interterritorialidade como princípio da arte e, portanto, dispositivo de conexão entre sua produção e seu ensino na escola. Nesse sentido, não poderia ser escrito a partir dos dualismos teoria e prática, filosofia e pedagogia, criação em arte e ensino de arte, sonho e realidade. Foi preciso articular diversas referências, valendo-nos dos tratados de Deleuze e Guattari (2011, v. 1) às propostas de Ana Mae Barbosa (2010), passando por obras artísticas, para encontrarmos uma reflexão teórica que pudesse dar conta das vivências de uma estudante do Subprojeto PIBID Arte e dos sonhos de transformação nascidos da experiência.

Trata-se, assim, de uma análise reflexiva que não se reduz à discussão dos modos de fazer diante da realidade escolar, mas procura numa filosofia do ensino de arte a mobilização de vetores de territórios diversos, que possam atravessar a sala de aula e reorganizar suas forças em abertura para o encontro com o desconhecido e com o ato de criar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nossa proposta de conexão entre a arte e o ensino de arte remonta a Duchamp. Desde que o artista devolveu a fonte ao museu, a vida à arte, as obras nascidas no Ocidente passaram a questionar as dualidades que o expoente cartesianismo da Era Moderna acentuou e fixou nas instituições. Ao propor em 1917 que um elemento cotidiano produzido pela indústria, o

urinol, ocupasse uma mostra artística, provocou radicalmente as definições de um sistema de pensamento que criara raízes sólidas.

Se o curador de arte Nato Thompson afirma, em 2012, que “talvez não seja surpresa alguma encontrar artistas retornando o urinol para o real no século XXI” (*apud* Fabião, 2013, p. 7), refletindo sobre “uma recalibragem necessária no meio cultural do mundo de hoje”<sup>5</sup>, é porque ainda é significativo desfazer as fronteiras entre vida e arte, mente e corpo, sujeito e objeto, eu e ambiente, passado e futuro, artes da cena e artes de museu.

Acreditamos, entretanto, que Duchamp não é único e nem primeiro. Se o urinol ainda é disruptivo, continua a ser “um re-educador dos sentidos, da sensibilidade, da percepção”<sup>6</sup>, é porque foge à genealogia histórica, produz rizoma (Deleuze; Guattari, 2011, v. 1). Em lugar de atribuir-lhe o valor arborescente de sistema centrado, identificando-o como eixo genético original que o tempo linear evoluiu nas formas mais atuais de arte, levemos o urinol para o campo artístico. Ali não deixa de desterritorializar o familiar, criando relações com as produções de materialidade e de sentido que não partem de lógicas binárias, sejam elas não-eurocêntricas ou eurocêntricas, anteriores ou posteriores à sua aparição.

Obras como essa e outras são modos de produção de experiências estéticas, que promovem, tanto com sua apreciação, quanto com sua prática, abertura para encontros. Isso é, criam uma “ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos (...)” (Fiadeiro; Eugénio, 2012, p. 1). Os *performers* Fiadeiro e Eugénio<sup>7</sup> sentem-na:

se suportarmos manter a ferida aberta, se suportarmos simplesmente (re)parar – voltar a parar para reparar no óbvio até que ele se “desobvie” – então, eis que o encontro se apresenta e nos convida (...).

Encontrar é ir “ter com”. É um “entre-ter” que envolve desdobrar a estranheza que a súbita aparição do imprevisto nos traz. Desdobrar o que ela “tem” e, ao mesmo tempo, o que nós temos a lhe oferecer em retorno.

E, ao provocarem encontros, “acolhimento da novidade inesperada” (Kastrup, 2010, p. 41), as experiências estéticas ligam as dimensões que atravessam um corpo. Suas esferas prática, intelectual e emocional, por exemplo, passam a comunicar-se de maneira privilegiada e há uma incorporação vital única que marca a experiência de sensações intensas<sup>8</sup>.

A arte, desse modo, interliga, é múltipla. E com ela só poderia nascer uma pedagogia da criação, que implicasse na abertura para um modo de “fabricação singular” (Icle, 2012, v.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>8</sup> *Ibid.*, pp. 39-40.

2, p. 12). Ensinar e aprender arte consiste justamente em trabalhar sobre “uma coisa ou um evento que não poderia ser realizado de outra maneira”<sup>9</sup>.

Não à toa, a Universidade e a Escola, instituições reformadas pelo discurso setecentista do ensino atrelado à Ciência, com sua valoração de “enumeração, divisão, ordem e evidência”<sup>10</sup>, demoraram a aderir à produção de conhecimento pela arte. E, quando finalmente o fizeram, impuseram-lhe seus motivos e epistemologias.

Inserindo-a como lazer, a arte foi para a Escola do século XX e, muitas vezes, é para Escola do século XXI uma disciplina auxiliar na construção de conhecimento científico.

Ao vivenciarmos realidades escolares extraordinárias, em que a educação de artes é valorizada por ser suscitadora do conhecimento artístico e não das ciências, surge uma movedora: por que o caráter criativo e integrativo da arte, mesmo em contexto favorável, não consegue ser experimentado em toda sua potencialidade?

Para Deleuze e Guattari (2011, v. 1, p. 33), essa problemática não só é possível, como entranhada no funcionamento de um sistema com capacidade de fuga e reinvenção:

Existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma. (...) Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma.

A arte, com possibilidade de articulação do encontro e da explosão das fronteiras, enraíza-se e radiculariza-se para ganhar a validação nos espaços formais de educação. Autoafirma-se conhecimento vertical, segmentado, hierarquizado, disciplinado.

Pelo menos esse parece ser o caso do ensino de arte na maioria das escolas, incluindo aquela que tivemos o privilégio de acompanhar por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência.

Localizada no bairro Vila Castelo Branco, região de baixa renda e parte da mancha urbana de Campinas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Padre Francisco Silva proporciona cinco aulas semanais de artes para cada uma de suas turmas de quarto ano.

Envolvida como estudante PIBID na preparação, realização e análise de aulas para quatro turmas de quarto ano, pude perceber como o ensino de arte tem dificuldade em reenviar-se à sua própria área, mesmo contando com a dedicação e entusiasmo da equipe de professores – docentes com boa formação e em constante aprimoramento. Convocamos,

---

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 16-17.

então, o pensamento de Gilberto Icle que, em “O que é pedagogia da arte?”, retira a cisão dual do professor e o coloca como 100% artista e 100% professor, defendendo que as aulas devem ser como ateliês, salas de ensaio, arenas, enfim, espaços 100% de experimentação poética e criação (2012, v. 2, p. 17).

A maioria das atividades propostas em sala no período de novembro a agosto de 2023 foram voltadas ao que normalmente é atribuído ao campo das Artes Visuais. A apreciação de imagens, o estudo de seus elementos visuais, a discussão sobre materialidades e formas de ação sobre elas, bem como a produção manual de tais interferências (em desenho, pintura e escultura) predominaram nos planos de aula, facilitados pela comunhão com a formação específica da professora de arte.

Em escassos momentos, vivências de experimentação com emissão de som pela voz ou pela percussão corporal, de expressão e exploração por meio do movimento foram propostas e praticadas. Quando realizadas, tais atividades se configuraram inevitavelmente como complementares e passaram a significar um sistema de hierarquia entre as formas de experiência estética. Este domínio se deu justamente porque os objetivos e métodos traçados pelo projeto pedagógico da escola estão enraizados nas práticas da tradição e genealogia disciplinar de ensino, dividida entre Artes Visuais, Música, Dança, Arquitetura e Cinema.

É importante ressaltar que a arte não deveria vivenciar a luta pelo saber privilegiado que a Ciência sustenta para capitalizar-se simbolicamente. Sua construção é espiralada (informação verbal)<sup>11</sup>. Ao invés de almejar e solidificar uma estrutura hierarquizada, com raízes, tronco e copa em lugares bem definidos, a arte comunica diversos pontos da espiral, desenhando múltiplas relações entre os conhecimentos.

Assim, quando ao invés de espiralar, o ensino da arte nas escolas cede a uma estruturação em desafinidade com os parâmetros da sua própria área e escolhe trabalhar mais significativamente uma de suas áreas de forma isolada, não torna acessível o estado de ferida, a abertura para o processo criativo, o encontro com a multiplicidade da arte.

Ainda, historicamente, a educação tecnológica atomizou o universo cognitivo e fragmentou os estudos dos conhecimentos em áreas e subáreas para gerar aprofundamento e desenvolvimento de competências (Barbosa, 2010, p. 18). Isso não só criou conflitos com o ato de aprender e fazer da experiência estética, mas com a própria experiência do real, que é tecida por imprevisibilidades e desobividades.

---

<sup>11</sup> Imagem trazida pelo antropólogo social José Jorge de Carvalho durante o evento de curricularização da extensão do Instituto de Artes da Unicamp em 2023, o “Curriculariza Extensão”, em 14 de junho de 2023.

O método analítico-sintético, comum às práticas escolares na medida que privilegia a construção vertical do conhecimento, não resolve todas as questões suscitadas pelo ensino e aprendizagem: as competências não se resolvem sozinhas<sup>12</sup>. É preciso relacionar as diversidades, permitindo que definições e saberes sejam desterritorializados por outros conhecimentos que igualmente se desterritorializam nessas trocas.

Se colocamos que a arte convoca a interterritorialidade e muitas vezes contém em si a horizontalidade relacional entre diferentes fontes de conhecimento e a mutação, é porque sabemos da dificuldade da instituição escolar em transformar-se. Mesmo com uma vivência curta como aprendizes da docência na Padre Francisco Silva, foram observados inúmeros obstáculos à educação que aqui propomos.

O primeiro deles está na homogeneização que a escola produz nas propostas de ensino do professor. Na realidade, a instituição escolar parece um moinho de triturar os sonhos de uma educação em fuga “da mesmice, do aborrecimento, do cotidiano, do comum, da ordem, do dado, do mesmo, do conhecido” (Icle, 2012, v. 2, p. 20). Talvez porque ela tenha como função a reprodutibilidade das desigualdades sociais, dado que representa “os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (Nogueira; Nogueira, 2002, pp. 18-19). Numa perspectiva bourdieusiana, as práticas escolares, conhecidas por maquiarem uma suposta neutralidade e meritocracia, seriam repetidamente utilizadas para restringir a ruptura social. Ou até mesmo, considerando as relações de trabalho, porque esse moinho explora ao máximo o trabalho do professor, que acaba por optar por caminhos “certos” em razão da enorme quantidade de tarefas que lhe são atribuídas e pífiamente remuneradas.

A questão, afinal, é que a interterritorialidade “não é, por exemplo, prato feito, preparado pelos professores para os alunos deglutirem” (Barbosa, 2010, p. 11). Tampouco pode ser um resultado de um modelo disponibilizado aos professores. Nasce de um projeto que necessita da conversa entre áreas distintas e, portanto, entre os professores de uma escola com diferentes conhecimentos focais e “comunalidade de objetivos e ações”<sup>13</sup>.

Barbosa (2010) aponta que os atores da interterritorialidade devem manter as feridas abertas, constituindo-se a partir do desconhecido, compreendendo a necessidade do outro. Perguntamo-nos, então: como retomar as potências da arte e a partir delas criar novas filosofias para educação se a instituição não organiza o tempo e o espaço para as trocas entre os profissionais? Como obter tal abertura com tamanha sobrecarga de tarefas?

---

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 12.

Em nossa experiência no Subprojeto PIBID Arte, todas as nossas e as tentativas da professora em realizar sínteses de conhecimentos diversos da arte igualmente encontraram falta de estrutura física apropriada ou repreensão de outras instâncias pelo “caos” que a princípio representam.

No dia 27 de fevereiro, por exemplo, buscamos associar o conteúdo que a professora trabalhava a partir de processos de subjetivação e individuação dos alunos com o reconhecimento de gestualidades cotidianas e extracotidianas com traços autorais. Assim, depois que cada aluno pôde montar e enfeitar ao seu modo uma sombrinha de frevo, propusemos uma aula com exercícios para percepção das partes do corpo envolvidas na ação de segurá-la, bem como para investigação de novas formas de associação do objeto ao corpo, variando a gestualidade em níveis no espaço (baixo, médio e alto) e em relação ao fator de movimento peso (que pode ser firme ou leve e é uma qualidade expressiva como a fluência, o foco espacial e o tempo). Ao final, algumas crianças andavam em pontes, apoiando a sombrinha no abdômen; algumas outras conseguiam equilibrá-las na parte de trás do pescoço, com quatro apoios no chão, entre as inúmeras possibilidades que ali surgiram.

A prática foi realizada na sala de artes da escola, que possui diversos materiais para produção de desenho, variados instrumentos musicais para aulas que trabalhem sonoridade, mas não tem a estrutura necessária para o trabalho com o movimento. Parte do tempo da aula foi dedicada ao ato de afastar os móveis e acostumar as crianças à ideia de que não teríamos uma atividade regulada pelo espaço da carteira. A primeira ação que tomaram foi deixar o espaço livre e se aglomerar nas cadeiras ao fundo da sala.

A reorganização física dos espaços normativos nos custou alguns dos poucos minutos que conseguimos dedicar a atividades interterritoriais. Assim como foi possível identificar uma certa indisponibilidade para propostas corporais por parte dos alunos, condicionados em aulas a cumprir apenas algumas funções, tais quais andar, sentar, escrever, desenhar. Nada que, no entanto, não tentamos transformar com o cultivo de pequenas rebeldias no dia-a-dia, observando as práticas que são classificadas como bagunça e desordem (alunos a entrar na sala deslizando no chão antes de haver professor ou aula) e incentivando seu caráter de invenção e pesquisa (rapidamente deslizamos juntos e ensinamos como fazê-lo de lado, sem a necessidade do joelho ser a primeira parte do corpo a tocar o chão).

Noutras aulas, investigações foram limitadas devido ao risco de lesões no chão frio. Foi o caso da aula de contextualização do conteúdo de círculo cromático, em que juntos reconhecemos não somente as cores frias e quentes dos quadros do Picasso, mas exploramos movimentos com base nas posturas e nos gestos das pessoas representadas. No momento de



explicação da atividade de investigação de formas fechadas e curvas corporais, presentes nos corpos da fase azul<sup>14</sup>, uma das estudantes do Subprojeto Arte deu um exemplo: realizou uma cambalhota para trás, que pode ser traduzida como uma grande curva no nível baixo e numa direção inesperada. A professora, com toda a necessária preocupação em relação à integridade física dos alunos, acrescentou que os alunos evitassem ações como aquela, uma vez que não estavam num espaço que possibilitasse testes seguros.

A interterritorialidade solicitada pelas artes pode causar ainda um outro tipo de mal-estar na comunidade escolar, que parece clamar pelo mantimento de corpos segmentados entre corpo e mente, recepção e atividade. Como, por exemplo, realizar uma atividade que mistura a investigação visual, sonora e cinestésica da tinta sobre o papel e do ato de pintar se a sujeira da sala causa tal desconforto que gera reclamações por outras instâncias escolares?

Acompanhamos uma aula de pintura que deu mais ênfase à aprendizagem dos modos de segurar o pincel, passar a tinta, secá-lo para evitar manchas na sala do que às potencialidades expressivas que surgem na exploração do uso do material. A aula deixou, em algum grau, de reenviar à própria referência que nos serviu de contexto: Van Gogh e suas inventivas pinceladas. Pollock, se fosse aluno naquele dia, seria barrado.

Sabemos das inúmeras responsabilidades e da baixíssima remuneração dos funcionários, que não deveriam ter maior sobrecarga em razão das práticas dos alunos. Soluções como horários para os alunos se dedicarem à organização coletiva do espaço ou maior número de contratações poderiam se demonstrar melhores do que a redução das possibilidades de investigação em arte. Pelo menos esses são pensamentos que nos atravessam e buscam transformações, ainda que sejamos iniciantes no contexto escolar e tenhamos muito a aprender com toda a equipe da escola.

A elaboração de propostas pedagógicas interterritoriais, ao final, “será sempre tentativa, nunca terminal” (Barbosa, 2010, p. 18). Situações complexas devem fazer parte do processo cotidiano da escola, já que a interterritorialidade não responde por um modelo central de combinação de conteúdos para o qual devemos nos voltar, uma unidade, mas uma procura desejanete, isto é, acêntrica.

Não à toa, as atividades que foram propostas por nós, licenciandos, algumas das quais já descritas, várias vezes retomaram a unidade usual de aprendizagem ao invés do rizoma.

<sup>14</sup> A fase azul é uma classificação histórica para a produção artística de Pablo Picasso durante os anos de 1901 e 1904. Os quadros dessa época são marcados por cores frias, figuras encurvadas, de membros cruzados e olhar perdido. O artista se encontra num período representacional: utiliza-se de todos esses aspectos técnicos para acionar as imagens e os gestos de sofrimento, melancolia, solidão, dor e tristeza. Para John Richardson (1992), um dos maiores biógrafos de Picasso, a temática surgiu com o suicídio de Carles Casagemas, pintor e amigo de infância de Picasso.

Acreditamos, entretanto, na multiplicidade própria das experiências estéticas que ora nos permite explodir em linhas de fuga, ora reencontrar o estrato. Tentar significa estar aberto aos encontros até mesmo com as cristalizações e hierarquias, a Ciência e a disciplinaridade.

Em nossas práticas, acabamos por sustentar princípios da interdisciplinaridade, que pressupõe a divisão do conhecimento em disciplinas e, conseqüentemente, uma busca limitada pelo desconhecido. A arte como provocadora e/ou resposta de encontros com o estranho, não pode reduzir seu ensino à busca de subsídios que, “trazidos para e transformados pela disciplina de origem” (Souza, 2007 *apud* Barbosa., p. 26), não alteram-na significativamente. É preciso ambicionar que os novos conhecimentos mutem, revertam, friccionem, diferenciem, façam com que a própria disciplina questione o que é origem.

No caso das citadas propostas corporais sob a temática do carnaval, utilizamos uma produção tipicamente identificada como parte das Artes Visuais (estrutura tridimensional que reproduz um objeto real e é enfeitada com traços autorais) para dar contexto e ludicidade aos conteúdos de gestualidades cotidianas e extracotidianas. Não houve, assim sendo, nenhum questionamento sobre a categoria “disciplina” nem qualquer transformação dos conceitos de níveis no espaço e de fator de movimento, normalmente atribuídos à Dança.

Nas proposições seguintes, igualmente se evidenciou a integração de conhecimentos diversos com referência a um eixo central que, mesmo de maneira não intencional, verticalizava e hierarquizava a produção de saber de modo a enfraquecer o princípio e a potência da experiência estética.

Em função da maioria dos objetivos, temas e estruturas metodológicas das aulas de arte do quarto ano estarem voltados à apreciação e à produção estética de elementos visuais, propostas de movimento cada vez mais se tornaram material para o reconhecimento das redes desenhadas pela complexidade social, cultural e psicológica do eixo Artes Visuais.

O exemplo anterior do uso da identificação visual e experimentação cinestésica das posturas, gestos, respiração e expressões das figuras nos quadros do Picasso, ilustra bem como a exploração e a expressão corporal passaram a auxiliar na construção dos conceitos de visualidades pelos alunos. Para que pudessem compreender melhor o equilíbrio presente nas cores e nas figuras das obras da fase rosa<sup>15</sup>, por exemplo, delimitamos a sala e dividimos os alunos em grupos que experimentaram deslocar-se correndo enquanto se opunham no espaço,

---

<sup>15</sup> A fase rosa (1904 - 1906) é considerada o período representacional que segue e, de algum modo, suaviza a fase azul de Picasso. O historiador de arte Meyer Schapiro, em seu livro “A unidade da arte em Picasso” (2002), indica que o uso de cores quentes acompanhada de contrastes em cinza, azul, violeta traz maior equilíbrio de elementos visuais no quadro. Uma atmosfera de serenidade é confirmada por figuras com posturas elegantes e gestos associados a costumes de classes sociais mais altas.

equilibrando-o como se o chão fosse uma bandeja móvel, em busca dinâmica e constante por estabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das problemáticas que surgem na relação com a organização disciplinar e a produção hierárquica de conhecimentos na escola, assim como no processo de construção de novas práticas, é preciso sonhar um novo ensino de arte. São as tentativas de cruzar múltiplos territórios de saber que possibilitam a discussão do que observamos nos modos de ensinar e aprender e a chegada no lugar que ambicionamos, isto é, o encontro do ensino da arte com os princípios que impulsionam a própria arte: a abertura para o desconhecido, a multiplicidade e a criação.

Na procura pela comunicação transversal entre conhecimentos, interligam-se afetos, ações e pensamentos de educação que correm todo tempo para “novos e estranhos usos. Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito” (Deleuze; Guattari, v. 1, p. 34). Agora desejamos ensinar e aprender de maneira aloccêntrica, resgatando a potencialidade da arte em criar um projeto estético único com comunalidade de objetivos e acionar para sua produção os mais diversos conhecimentos, materiais e sentidos.

Além de reconectar o ensino com a arte, a interterritorialidade comunica a escola com a experiência do real, igualmente múltipla e espiralada. Isso permite uma aprendizagem mais significativa aos alunos, que associam os conteúdos da escola ao seu repertório pessoal e suas vivências. Assim como torna-os cidadãos que se interessam por produções horizontais e, portanto, por práticas que contenham princípios de desierarquização. Há, conseqüentemente, contribuições à construção de uma sociedade com maior igualdade e capacidade de reinvenção de suas práticas, sempre em fuga de cristalizações hierárquicas e microfascismos.

Sonhemos, então, com a interterritorialidade no ensino de arte nas escolas, investigando propostas sempre em tentativa, nunca terminais.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia: Revista da Universidade Fumec Belo Horizonte*, Ano VII, n. 9, p. 11-29, jul./dez.

2010. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1288>. Acesso em: 31 ago. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 2011.

FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo-em-experiência. *Revista Ilinx - Revista do Lume*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FIADDEIRO, J.; EUGÊNIO, F. *O encontro é uma ferida*. Excerto da conferência-performance Secalharidade de Fernanda Eugénio e João Fiadeiro. Lisboa: Culturgest, jun. 2012.

ICLE, G. (org.). *O que é pedagogia da arte? In.: Pedagogia da arte: entre - lugares na escola - volume 2*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

KASTRUP, V. Experiência Estética Para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463>. Acesso em: 31 ago. 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2023.

RICHARDSON, J. *A life of Picasso, Vol. 1, 1881 - 1906*. Nova Iorque: Random House, 1991.

SCHAPIRO, M. *A unidade da arte de Picasso*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.