



Universidade Federal
da Grande Dourados



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO

RENAN CARNAÚBA DE OLIVEIRA

**ARTE E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: POSSIBILIDADES A
PARTIR DE OBRAS DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA
DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO)**

DOURADOS

2020



Universidade Federal
da Grande Dourados

RENAN CARNAÚBA DE OLIVEIRA

**ARTE E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: POSSIBILIDADES A
PARTIR DE OBRAS DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA
DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flaviana Gasparotti Nunes

DOURADOS – MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

048a Oliveira, Rosam Carneira De

Arte e educação geográfica: possibilidades a partir de obras do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO) [recurso eletrônico] / Rosam Carneira De Oliveira. -- 2020.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Flávia Gasparotti Nimes.

Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/sicr/biblioteca/repositorio>

1. Arte. 2. Educação Geográfica. 3. Espaço. I. Nimes, Flávia Gasparotti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por me proporcionarem suporte para continuar pesquisando. Agradeço a Prof^ª Dr^ª Flaviana Gasparotti Nunes que acreditou em mim, me apoiou, ampliou minha visão sobre as coisas e me ajudou a ter experiências que lembrarei para sempre com muito carinho.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos que me auxiliou no contato com novas referências e me fez ter finais de tarde agradáveis, compartilhando conhecimento e histórias.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa concedida.

E agradeço as professoras, a escola e os estudantes que fizeram parte desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa envolve um estudo sobre a linguagem da Arte na educação geográfica. O objetivo é pensar a Arte, em específico a pintura, como linguagem e não como recurso ou mera representação, exercitando as potencialidades que ela proporciona na elaboração de imaginações espaciais. Além das reflexões de cunho teórico-conceitual, realizamos experimentações no ensino básico e superior, movimentando o pensamento acerca da educação geográfica através dos signos produzidos pela Arte. A partir disso, apontamos as possibilidades de outras formas de se pensar as linguagens no processo de educação geográfica. Nas experimentações realizadas neste trabalho utilizamos imagens de obras do MARCO (Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul) que possuem um alinhamento com a espacialidade de Mato Grosso do Sul. As possibilidades apresentadas nas experimentações movimentaram o pensamento dos estudantes e demonstraram potencialidade para se imaginar o espaço pela sua principal característica, a multiplicidade. Ao pesquisarmos possibilidades de pensar a Arte na educação geográfica também pretendemos, de alguma maneira, possibilitar o acesso de alunos e professores do ensino público básico às obras do acervo do MARCO. Acreditamos ser importante a difusão do acervo como uma forma de democratização do acesso à Arte, levando “um pedaço do museu para dentro da sala de aula”.

Palavras-chave: Arte; Educação Geográfica; Espaço.

ABSTRACT

This research involves a study about the language of Art in geographic education. The objective is to think the Art, in specific the painting, as a language and not as a resource or mere representation, exercising the potentialities it provides in the elaboration of spatial imaginations. In addition to the theoretical-conceptual reflections, we carried out experiments in basic and higher education, moving thought about geographic education through the signs produced by Art. From this, we point out the possibilities of other ways of thinking about languages in the process of geographic education. In the experiments carried out in this work, we used images from works by MARCO (Museum of Contemporary Art of Mato Grosso do Sul) that have an alignment with the spatiality of Mato Grosso do Sul. The possibilities presented in the experiments moved the students' thoughts and demonstrated the potential to imagine space for its main characteristic, multiplicity. When researching possibilities of thinking about Art in geographic education, we also intend, in some way, to make it possible for students and teachers of basic public education to access works in the MARCO collection. We believe it is important to disseminate the collection as a way of democratizing access to Art, taking “a piece of the museum into the classroom”.

Keywords: Art; Geographic Education; Space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O Sopro (1978) - Óleo sobre tela 130 X 170 cm.....	40
Figura 2 - Dos bugres (1999) - Óleo sobre tela 100 X 80 cm	42
Figura 3 - A ceramista (1995) - Técnica mista sobre tela - 46X54 cm	43
Figura 4 - S/T (1998) – Óleo sobre tela - 95x160 cm	44
Figura 5- Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	53
Figura 6 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	54
Figura 7- Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	55
Figura 8 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	56
Figura 9 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	58
Figura 10 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	59
Figura 11 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	60
Figura 12 - Obra criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	62
Figura 13 - Releitura com técnica de lápis de cor sobre o papel produzido pelo autor	65
Figura 14 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019)	66
Figura 15 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019).....	67
Figura 16 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019).....	68
Figura 17 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019).....	69
Figura 18 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	79
Figura 19 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	80
Figura 20 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	80
Figura 21 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	81
Figura 22 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	81
Figura 23 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	82
Figura 24 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	83
Figura 25 – Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018).....	84
Figura 26 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	84
Figura 27 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	85
Figura 28 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	85
Figura 29 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	86
Figura 30 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	86
Figura 31 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PARTE 1 - IDEIAS E REFERÊNCIAS MOBILIZADORAS DO TRABALHO	13
1.1 Educação geográfica, escola e linguagem pictórica	14
1.2 Arte, linguagem pictórica e espaço: além da representação	24
PARTE 2 - OBRAS DE ARTE E EXPERIMENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	33
2.1 Artes plásticas em Mato Grosso do Sul e as obras do Marco selecionadas	34
2.2 Experimentações com a linguagem pictórica	45
2.2.1 Por que a linguagem pictórica?	45
2. 2. 2. As experimentações realizadas.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
BIBLIOGRAFIA	76
ANEXO	79
DEMAIS RELEITURAS ELABORADAS PELOS ESTUDANTES	79

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é resultado de um estudo sobre a linguagem da Arte na educação geográfica, na perspectiva de movimentar e provocar o pensamento sobre o espaço, a partir de pinturas do MARCO (Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul.).

O estudo teve início no ano de 2014, quando fazíamos parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), de Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) sendo naquele momento o autor principal deste texto graduando e bolsista e a orientadora deste trabalho, Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes uma das coordenadoras de área do programa. Realizamos uma visita até o MARCO (Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul), junto com os demais participantes do programa, com o objetivo de fomentar novas experiências culturais para os participantes do PIBID. Além de ser a primeira experiência em um museu para a maioria dos presentes nessa visita, fomos estimulados a pensar Geografia a partir das obras e, após a visita, produzir planos de aulas de Geografia focados para o ensino básico, tendo como pilar alguma obra escolhida pelos participantes do programa.

Passados alguns semestres, retomamos a ideia de aproximação de Geografia e Arte para pensarmos acerca do trabalho de conclusão de curso realizado pelo autor principal deste texto e orientado Profa. Dra Flaviana Gasparotti Nunes. O objetivo era apresentar possibilidades de aulas de Geografia a partir de obras do MARCO e das sensações que essas obras nos proporcionaram.

O estudo realizado para o trabalho de conclusão de curso abriu possibilidades para discussões e aprofundamentos teórico-conceituais. Com isso, elaboramos o projeto de mestrado seguindo nossa linha de pesquisa de diferentes linguagens nas aulas de Geografia, nesse caso a linguagem pictórica em específico, e decidimos não explanar somente nossas sensações acerca das obras do acervo do MARCO, mas também levar para dentro das salas de aula e ouvir e as sensações que a Arte pode gerar nos estudantes. Desta forma, surgiu então a pesquisa aqui apresentada, que possui como base prática experimentações realizadas no ensino público, tanto no básico como no superior.

Realizamos essa investigação a partir duas experimentações; a primeira com estudantes do Ensino Fundamental e a segunda com graduandos de Geografia. As experimentações envolveram os seguintes momentos:

- 1 – Compreensão sobre o caráter educativo da Arte e dos museus;
- 2 – Discussão sobre os vínculos entre Arte e Geografia;
- 3 – Apresentação das obras selecionadas e dos artistas;
- 4 – Criações artísticas dos estudantes.

Levamos imagens de obras do MARCO para as experimentações na escola e na universidade; a seleção dessas obras foi realizada após visitas que fizemos ao museu. Realizamos a seleção de algumas obras para as experimentações sem estabelecer um critério rígido, mas selecionamos obras que não possuem classificação de idade em sua exposição e que possuem um apelo a questões pertinentes a Mato Grosso do Sul. Fotografamos as obras selecionadas para apresentarmos para os participantes das experimentações. Paralelo a isso, fizemos um levantamento sobre aspectos da biografia dos artistas e características de suas produções.

Nas experimentações, apresentamos para os estudantes as imagens das obras com o auxílio de um projetor de imagens. Apresentamos, também, as características de cada artista, através de explanação dialogada e escrita de palavras-chaves no quadro. Provocamos os estudantes a exporem suas percepções, a falarem sobre o que gostaram e sobre o que não gostaram, o que os deixou incomodados, buscando ouvir o que eles pensavam e não estabelecer o assunto que deveria ser seguido. Após os diálogos, propusemos que os participantes das experimentações criassem Arte, fazendo seus desenhos ou pinturas, inspirados (ou não) nas obras que apresentamos e discutimos.

O que propomos nesse processo é pensar a Arte, aqui em específico a pintura, como linguagem e não como recurso, ou mera representação, exercitando as possibilidades que as potencialidades da Arte proporcionam na criação de imaginações espaciais. A ideia é movimentar o pensamento acerca da educação geográfica através dos signos produzidos pela Arte.

Para compartilhar esse estudo com vocês, leitores, organizamos esta dissertação em duas partes. Na primeira parte do trabalho, intitulada “Ideias e referências mobilizadoras do trabalho”, apresentamos duas reflexões: “Educação geográfica, escola e linguagem pictórica” e “Arte, linguagem pictórica e espaço: além da representação”.

Em “Educação geográfica, escola e linguagem pictórica” explanamos sobre ensinar

e aprender Geografia na perspectiva de superar o modelo dominante das aulas de Geografia no qual a principal habilidade exigida dos estudantes é a memorização. Explanamos também sobre as relações e diferenças entre as noções de educação geográfica e ensino de Geografia.

Na sequência, em “Arte, linguagem pictórica e espaço: além da representação”, dialogamos sobre pensar a Arte para além da representação, seguindo a perspectiva de um espaço caracterizado pela multiplicidade, impossível de ser representado. Ainda neste tópico, explanamos sobre a ideia Arte e Geografia como intercessores, buscando outras possibilidades para além do que é previamente estabelecido.

A segunda parte do trabalho, intitulada de “Obras de Arte e experimentações na educação geográfica”, também está subdividida em dois tópicos: “Artes plásticas em Mato Grosso do Sul e as obras do MARCO selecionadas” e “Experimentações com a linguagem pictórica”.

Em “Artes plásticas em Mato Grosso do Sul e as obras do MARCO selecionadas”, apresentamos um panorama das Artes plásticas em Mato Grosso do Sul a partir do processo de divisão do estado. Apresentamos, também, as obras do MARCO que foram selecionadas por nós para a realização das experimentações em sala de aula.

No último tópico da estrutura do trabalho, “Experimentações com a linguagem pictórica”, relatamos as experimentações realizadas no ensino público, no nível básico e no nível superior, apresentando as obras ou releituras que os estudantes criaram a partir de seus contatos com as obras que selecionamos.

Ao pesquisarmos possibilidades de pensar a Arte na educação geográfica pretendemos de alguma maneira, possibilitar o acesso de alunos e professores do ensino público básico as obras do acervo do MARCO. Pensamos que é importante uma difusão do acervo como uma forma de democratização do acesso à Arte, levando “um pedaço do museu para dentro da sala de aula”.

Sabemos que o ideal seria levar os estudantes até o museu, porém por questões de recursos orçamentários, levamos algumas obras do acervo até a sala de aula com o auxílio da tecnologia. A tecnologia surge nesse contexto como um agente importante nesse processo de democratização do acesso à Arte. No caso da nossa pesquisa, a tecnologia nos auxilia no transporte de uma parte do acervo para as salas de aula. Através do equipamento de projeção de imagens, apresentamos para os estudantes as obras que selecionamos para

nossa pesquisa.

Como apontamos, o ideal seria que todos tivessem acesso ao espaço físico do museu, pois a democratização do acesso à Arte se caracteriza também pelo acesso aos espaços físicos dos museus. Porém, isso não anula o fato de que as ferramentas tecnológicas disponíveis em nossa sociedade apresentam um potencial de contribuição no processo de democratização para o acesso à Arte.

Colocamos neste estudo a possibilidade de descentralização do acesso à Arte e, realizamos isso, a partir da produção artística sul-mato-grossense, já que nas cidades de Mato Grosso do Sul onde ocorreram as experimentações desta pesquisa, não há museu de Arte. Pensamos como importante a aproximação da população com a Arte e vemos a escola e a universidade como instituições que podem contribuir nesse processo.

PARTE I
IDEIAS E REFERÊNCIAS MOBILIZADORAS DO TRABALHO

1.1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, ESCOLA E LINGUAGEM PICTÓRICA

Apresentamos aqui uma reflexão sobre educação geográfica, discutindo elementos que possibilitem pensarmos em aulas de Geografia que não sejam exclusivamente baseadas na cartografia tradicional, nos globos terrestres, nos livros didáticos. A inserção de diferentes linguagens nas aulas é um caminho possível a se seguir para que o estudante possa dialogar mais sobre Geografia, que sua palavra seja ouvida.

A imagem como forma de comunicação é utilizada desde a pré-história (GONÇALVES; FERRAZ, 2009) sendo que nas últimas décadas a maneira como os indivíduos vêm se relacionando com a imagem se intensificou. Os professores, a escola e mesmo a universidade baseiam-se na lógica da linguagem verbal para formação dos estudantes, no entanto, no cotidiano a imagem é uma das principais potências do processo de aprendizagem e interação social (GONÇALVES; FERRAZ, 2009). Com isso, pensamos na urgente necessidade da escola e dos professores utilizarem diferentes linguagens como forma de trabalhar com os estudantes.

Situando a importância e necessidade de utilizar diferentes linguagens no ensino de Geografia, recorremos a Oliveira Jr e Girardi (2011, p. 1) que apontam para:

A emergência, já não tão recente, da temática das diferentes linguagens no ensino da Geografia parece acompanhar uma constatação generalizada da necessidade de a escola se apropriar da profusão de fontes informativas presentes no cotidiano extraescolar, como meio de motivação ou sensibilização dos alunos aos conteúdos curriculares.

Ao citar a importância do uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia, abre-se precedente para explicar sobre as perspectivas deste estudo, afinal, propomos pensar sobre a educação geográfica e não somente sobre ensino de Geografia. As duas noções se relacionam de modo indissociável, no entanto, a educação é um termo mais abrangente do que ensino (REGO; COSTELLA, 2019).

O termo ensino é associado a uma ideia instrumentalizada, é construído como atividade caracterizada por uma meta específica a ser atingida (REGO; COSTELLA, 2019). Já a educação está associada a expressão “formadora para a vida” (REGO; COSTELLA, 2019). Em nosso estudo, procuramos um movimento que vá além das metas instrumentalizadas, portanto, entendemos que educação é o termo que mais abrange a ideia

de nosso estudo.

Embora sejam termos muitas vezes utilizados coloquialmente como sinônimos, educação e ensino remetem a noções distintas quando empregados de modo preciso, sendo o termo educação mais abrangente do que ensino, ainda que se relacionem de modo indissociável. Enquanto o ensino pode ser entendido como uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, que encontra na instituição escolar o seu meio mais usual, a educação enfatiza um processo de socialização que inclui o ensino escolar sem se resumir a esse, processo presente em todas as sociedades através do tempo, inclusive naquelas em que não existe ou não existiu a instituição escolar (REGO; COSTELLA, 2019, p. 2).

Propomos em nosso estudo ultrapassar ideias que se fundamentam em uma sistemática transmissão de conhecimentos. Tratamos de pensar em educar geograficamente a partir dos signos emitidos pela Arte, movimentar o pensamento acerca do espaço e compreendê-lo como aberto, caracterizado pela multiplicidade (MASSEY, 2008). Compreendemos que a forma que pensamos o espaço impacta as nossas atitudes, o nosso cotidiano, a nossa política (MASSEY, 2008). Portanto, acreditamos em educar geograficamente para golpear qualquer ideia de pensamento único dos sujeitos acerca do espaço, afinal, entendemos que educar está associado à ideia de “formadora para a vida” (REGO; COSTELLA, 2019).

Nas aulas de Geografia, a Arte vem sendo utilizada apenas em certos momentos como forma de ilustração dos conteúdos trabalhados. Defendemos aqui uma aproximação da Geografia com a Arte em que esta não seja incorporada como documento, mas sim como uma marca de um espaço-tempo.

É nítido no ambiente escolar e universitário que os professores “ainda trabalham na lógica do mundo verbal, da palavra hegemonicamente detentora da ordem explicativa do mundo, como caminho para a formação dos valores e habilidades nos alunos.” (GONÇALVES; FERRAZ, 2009, p.3). No entanto, no cotidiano dos estudantes, como já foi apontado aqui, não é a palavra que anda possuindo o papel de aprendizagem e interação social, e sim a imagem é retentora desse processo (GONÇALVES; FERRAZ, 2009).

Segundo Ferraz (2009), as formas e as imagens de espaço contribuem para que os indivíduos, em suas relações sociais, estabeleçam sentidos de orientação e localização, portanto, de entendimento da vida humana no mundo. Partimos de entendimento de que o trabalho com as diferentes linguagens deve possibilitar a construção de imaginações espaciais. Utilizamos a Arte não apenas para ilustrar o

conteúdo e sim para potencializar imaginações geográficas. “[...] Podemos instrumentalizar-nos por meio de análises estéticas e sígnicas na direção de uma interpretação espacial das relações humanas a partir de suas representações pictóricas.” (FERRAZ, 2009, p.30).

A partir dos escritos de Ferraz (2009), propomos refletir sobre questões relativas às dinâmicas socioespaciais que envolveram o artista, mobilizando imaginações pautadas nos elementos da obra, identificando e compreendendo representações culturais e símbolos que o artista utiliza (FERRAZ, 2009). Assim, consideramos a linguagem pictórica como expressão de variados elementos de imaginações acerca do espaço, trazendo diversas possibilidades para a educação geográfica. Conforme aponta Ferraz:

Exercitar a leitura das “qualidades estéticas” do olhar geográfico sobre a paisagem a partir da análise das pinturas é um caminho possível e altamente enriquecedor para o processo de discussão entre as ordenações espaciais da sociedade, do cotidiano e do mundo como um todo [...] (2009, p.31).

Dentro de todo universo artístico, selecionamos somente pinturas para este estudo, pois entendemos que a linguagem pictórica possui elementos que a determinam e colaboram para a compreensão das obras (FERRAZ, 2009). Não temos o intuito de propor um modelo com regras a serem seguidas, pois isso intimidaria a riqueza presente em cada obra. “O desafio é buscar mais elementos que enriqueçam de informação o contexto em que certa pintura foi elaborada e, a partir disso, poder estabelecer relações com o complexo espacial que estamos vivenciando.” (FERRAZ, 2009, p. 40).

Os elementos servem de parâmetros para possibilidades de análises geográficas. As pinturas “[...] mesmo não tendo por prioridade temática a representação espacial da sociedade em que o pintor vivia, acaba passando informações sobre esta [...]” (FERRAZ, 2009, p. 40). Os pintores expressam suas interpretações e questionamentos através de suas obras com as possibilidades e restrições que possui. Assim, conforme aponta Ferraz (2009, p. 41): “Aprender a ver pinturas pode auxiliar numa melhor leitura do espaço, assim como uma análise geográfica dos quadros pode enriquecer a compreensão deles.”

É importante destacar que ao utilizarmos a linguagem pictórica, não estamos negando a linguagem da Arte e todas as suas esferas de criação. Citaremos ao longo do texto as duas expressões “linguagem pictórica” e “linguagem da Arte”. A primeira

refere-se somente a pinturas, as obras que selecionamos. A segunda se refere a toda forma de Arte (pinturas, esculturas, música, cinema, teatro, grafite, etc) e todas as outras formas de produção artística.

As aulas de Geografia, de forma geral, vêm conformando os estudantes a serem submissos e silenciosos. As metodologias convencionais que estimulam a memorização e não uma liberdade permanente de se pensar o espaço constituem um desperdício do espaço de aprendizagem que é a escola (PEREIRA, 2019). Com esta afirmação, não tratamos aqui de fazer uma análise negativa da escola, da universidade ou dos professores. O objetivo é apresentar outras realidades, outros ângulos de análise que ampliam o discurso da ciência geográfica.

É outra forma de conceber as linguagens no cotidiano escolar que possui potencial para torná-lo menos mecânico. A linguagem da Arte, em nosso entendimento, apresenta potencial para uma educação geográfica que busca ir além dos mapas e da memorização. É a busca por um ensino que luta contra o conformismo e a repetição mecanizada (KAERCHER, 2003). Procuramos, nesta pesquisa, propiciar condições para que os estudantes questionem as narrativas dominantes, permitindo que os mesmos desenvolvam a liberdade de se pensar o espaço.

É comum as aulas de Geografia serem associadas a uma exposição de informações, dados transmitidos aos estudantes sem acontecer uma discussão de causas e processos que levaram a esse contexto. Com isso, “perde-se a historicidade, a construção dos fatos e do espaço. Os dados, as situações, estão cristalizados.” (KAERCHER, 2003, p. 72).

Compreendemos como importante superar essa cristalização dos fenômenos, do espaço. Procuramos, neste trabalho, por meio da linguagem da Arte, estabelecer um diálogo mais profundo sobre o espaço, olhando trajetórias alternativas à narrativa dominante.

Kaercher aponta que:

(...) somos seres imersos na realidade sem entendê-la. Parece que os alunos são conservas num vidro. Dentro da sala um mundo hermético, reduzido à visão do professor que, no geral, é a visão do livro. Lá fora a realidade muito mais complexa e ameaçadora. (2003, p.72).

Utilizando as obras de Arte como linguagem e não somente como recurso didático, acreditamos que ampliaremos as possibilidades para que o estudante possa se

expressar, permitindo um diálogo maior entre professor e estudante.

Kaercher (2003) aponta que a principal e, por vezes, única habilidade exigida do aluno, a memorização, faz com que a Geografia pareça para o estudante longe do seu cotidiano, “assim a politização da Geografia pela sua despolitização (sic), isto é, comumente política e economia não diziam respeito à Geografia.” (KAERCHER, 2003, p.74). Ou seja, se nos referimos à vegetação, esse tema é caracterizado como “Geografia”, mas, se nos referimos a conflitos rurais no Mato Grosso do Sul passa a ser considerada “Política”. É preciso superar essa forma compartimentada de se pensar o espaço.

O que queremos explanar baseados no pensamento de Kaercher (2003), é que propomos à educação geográfica outra possibilidade de pensar o espaço que possa beneficiar os estudantes ampliando suas referências. Sabemos que informação não é mais um problema na conjuntura atual, pois, a televisão, o celular, a internet já fazem isso de maneira muito mais dinâmica. É preciso uma concepção de educação geográfica que gere diálogos, debates, questionamentos, em detrimento das lógicas lineares.

Conforme Kaercher “hoje, creio que o objetivo da Geografia deve ser entender a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento.” (2003, p.76). Kaercher aponta que “quem analisa o espaço pode entender o mundo em que vive e o que é mais importante, pode lutar para mudá-lo.” (2003, p.79).

Como educadores, nossa tarefa no cotidiano dentro da sala de aula é “deixar de mascarar a realidade e contribuir com a nossa prática para criação de um espaço que seja o da liberdade dos homens e não o espaço da simples reprodução.” (KAERCHER, 2003, p.79). Para isso, propomos superar a fragmentação do conhecimento aproximando a Geografia da Arte, de maneira a ampliar o discurso geográfico.

Pensamos em uma educação geográfica que estimule imaginações sobre os enigmas do espaço. Imaginar o espaço, tensionar contradições que prejudicam a vida no nosso planeta. Quando falamos em vida, não nos referimos somente à fauna e flora, mas a mutilação do corpo e da alma dos sujeitos. Segundo Veiga Neto e Lopes (2015), no conceito de alma criado pelo pensamento foucaultiano, a alma da modernidade se torna a prisão do corpo e não mais o contrário e, com isso, a alma passou a ser o alvo do castigo e da pena, dando um fim a vigilância e dos castigos do corpo, "afinal, se o homem tem uma alma, é sobre ela que as penas devem recair, para transformá-la, docilizá-la, adestrá-la, dobrá-la, discipliná-la por fim" (VEIGA NETO; LOPES, 2015,

p. 49). As instituições educacionais exercem um papel de vigilância e punição com objetivo de treinar e corrigir os alunos. Apesar da disciplina se dar no corpo, o alvo final está na alma (VEIGA NETO; LOPES, 2015).

É importante realizarmos esse apontamento, afinal, tratamos aqui de uma experiência que se distancia do pensamento educacional tradicional. Propomos um percurso educacional que estimule a liberdade de se pensar o espaço permanentemente nas aulas de Geografia (PEREIRA, 2019), contrapondo os objetivos da fabricação da alma moderna (VEIGA NETO; LOPES, 2015). Buscamos apresentar ideias que procuram construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano. Nossa ideia é conduzida pela perspectiva de uma educação geográfica que vai além da transmissão de informações acerca do espaço.

As obras do MARCO selecionadas para esta pesquisa apresentam um engajamento significativo em documentar a conjuntura do estado de Mato Grosso do Sul, as contradições, desencontros, anseios, interesses, entre outros diversos fatores resultantes das relações sociais. Ao aproximar Arte e Geografia, possibilitamos aos estudantes outras sensibilidades para construir visões.

A partir da conexão entre a ciência geográfica e as obras de Arte selecionadas do MARCO, geramos possibilidade de se imaginar e questionar a dinâmica espacial. O objetivo é se valer de seus poderosos signos para se pensar o espaço como aberto, construindo ideias e conhecimentos por meio do sensível, algo que se diferencia dos conhecimentos construídos com base apenas em elementos do discurso científico.

Segundo Gallo (2015), ao analisarmos, por exemplo, as engrenagens que regem o funcionamento da escola, compreendemos que a instituição é dedicada a produzir uma conformação dos corpos e dos sujeitos para se enquadrarem ao sistema capitalista. A inserção dos sujeitos no universo da produção acontece com a escola tornando os corpos dóceis, através da vigilância e punição aos alunos, deixando-os prontos para obedecer e produzir em prol do sistema.

Segundo Larrosa (2015), os educadores constantemente oferecem as interpretações dominantes como a realidade, sendo por diversas vezes servidores de quem detém o poder, embora acreditemos que servimos a verdade. O autor ainda aponta que o caminho para se desconfiar dessa realidade imposta, seja se apresentar na sala de aula sem a rigidez dos protocolos, ser mais humano e redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana.

Acreditamos que a aproximação entre Arte e Geografia pode gerar novas possibilidades, superando a rigidez protocolar, possibilitando novas sensações. As obras selecionadas do MARCO para esta pesquisa apresentam um potencial iconográfico para se imaginar sobre a espacialidade do estado de Mato Grosso do Sul. Os elementos dispostos nos quadros proporcionam ao espectador a possibilidade de uma análise tempo-espacial e percebendo que “coincidências de eventos formam as estruturas do tempo-espaço.” (MASSEY, 2008, p. 21).

Buscamos outras linguagens, outras geografias, que não aprisionam a imaginação sobre o espaço. É pensar para além da representação das superfícies, para além das ilustrações dos livros didáticos. A percepção uniforme pode gerar implicações no pensamento sobre o espaço, sobre as nossas políticas no cotidiano (MASSEY, 2008). Com a linguagem da Arte propomos pensar o espaço como multiplicidade, como encontro de trajetórias até então (MASSEY, 2008). Guiar o olhar dos estudantes para trajetórias alternativas a dominante.

A imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta. [...] sua apresentação. Na maioria das vezes ela não é pensada. (MASSEY, 2008, p. 26).

A perspectiva é pensar o espaço como múltiplo e construído por infinitas trajetórias (MASSEY, 2008). Há necessidade de que outras possibilidades deixadas por essas lacunas históricas emergam, para que outras trajetórias (MASSEY, 2008) possam aparecer como partes desse espaço. Com isso, pensar o espaço, na escola, nos apoiamos na ideia defendida por Massey (2008) em que o espaço é caracterizado pela sua multiplicidade, onde tempo e espaço se incorporam, se complementam e se agenciam.

Não tratamos, portanto, de reduzir a obra a uma dimensão para a exposição/representação. O que estamos propondo é utilizar do potencial da Arte para compreender o espaço marcado pela multiplicidade. A Arte costuma denunciar e questionar as contradições sociais, algo com potencial para que “reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno.” (MASSEY, 2008, p.29).

A potencialidade da linguagem da Arte se mostrará eficiente na ampliação do pensamento acerca do espaço, provocando e causando estranheza a partir da Arte em

contato com a Geografia. Os elementos presentes na obra atravessam cada espectador de uma maneira, pois, “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos.” (BERGER, 1999, p.10). Baseado nessa perspectiva, podemos perceber nas experimentações realizadas¹ que os estudantes explanaram diferentes perspectivas acerca das obras, o que possibilitou diversos diálogos com participação ativa dos estudantes.

Para pensarmos acerca da importância do estudante ser ouvido no ambiente escolar, nos apoiaremos nos escritos de Gallo (2010). O autor afirma que:

(...) a escola moderna é uma instituição de totalização - massificação - e uma instituição totalitária e segmentária. “Como afirmou Deleuze, nossas teorias educativas não fazem relé, não revezam com a prática, na medida em que não ouvem as crianças” (GALLO, 2010, p.60).

As práticas educativas acabam se tornando totalizantes e imposições de poder, assim como as teorias educacionais, pois, são produzidas pensando para os alunos e não em conjunto com eles, os alunos não são ouvidos (GALLO, 2010). Gallo (2010) baseado nos pensamentos de Deleuze e Foucault explana acerca da filosofia da diferença, que trata como negativo falar por alguém, ser porta-voz de qualquer classe ou grupo social, e nas escolas os alunos não falam, não possuem voz, e quando falam explanam a narrativa imposta pelo poder que a teoria totalizante construiu.

Segundo Gallo “no registro da representação, a teoria é uma totalização, e faz com que o intelectual seja alguém que se põe a falar pelos outros, a construir processos explicativos totalizantes que mobilizam os discursos” (2010, p. 58). Com isso, propomos ouvir os estudantes e suas imaginações espaciais geradas a partir da linguagem pictórica.

Gallo (2010) inspirado pelo pensamento de Deleuze e Guattari explana sobre a ideia de pensar em uma "educação maior" e uma "educação menor". Segundo Gallo (2010), Deleuze e Guattari conceituaram "maior" como algo instituído, com protocolos previamente definidos. E "menor" uma produção às margens das instituições, livre e aberta a possibilidades, sem protocolos definidos.

A ideia desta pesquisa se baseia no pensamento de educação menor (praticada na sala de aula, na relação entre estudante e professor), não negando a educação maior (das políticas educacionais, leis, etc.) (GALLO, 2016), mas sim subvertendo essa perspectiva

¹Essas experimentações serão apresentadas e discutidas na Parte II deste trabalho.

para a Geografia, de maneira que os estudantes possam ser mobilizados a produzirem outras geografias a partir da Arte. Propomos a possibilidade dos estudantes criarem ruídos na Geografia maior, que faz parte da máquina educacional.

A educação maior se caracteriza pelos ministérios, secretarias, gabinetes. A educação menor é a da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos (GALLO, 2016). A educação menor nos permite revolucionar, empreender uma militância, na medida em os alunos possuem voz, onde a rigidez protocolar é quebrada (GALLO, 2016).

(...) operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no status quo; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação. (GALLO, 2002, p. 172).

Conforme Gallo (2002) a educação maior é produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder, é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Propomos uma revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas (GALLO, 2002). Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (GALLO, 2002).

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. Não consigo aqui me livrar das fortes imagens do filme *The Wall*, de Alan Parker, quando sob os sons de *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada como uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que pouco apouco são triturados num imenso moedor de carne. Cada estudante é, nada mais, nada menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem na máquina. (GALLO, 2002, p. 174).

Gallo (2002) aponta que uma das características do conceito de menor é a desterritorialização. Na educação menor, a desterritorialização é dos processos educativos.

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2002, p. 175).

Segundo Gallo (2002), o princípio da educação maior é agir como máquina de controle que pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem. Uma certeza que segundo Gallo (2002) pode não ser tão certa assim. Gallo (2002) inspirado em Foucault aponta que a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle. Seguimos o pensamento de educação menor apostando numa perda do controle, aproximando Arte da Geografia, não estabelecendo limites a sensibilidade dos estudantes expostos a experimentação, deixando-os descontrolados a expor suas imaginações.

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem pensada e bem planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (GALLO, 2002, p. 175).

No contexto de uma educação menor, o trabalho realizado se coloca a margem de todo complexo educacional; nesse cenário, a educação permite ouvir os alunos, quebrando a estrutura rígida do planejamento (GALLO, 2002). Na educação menor, teoria e prática realizam o revezamento, não havendo assim totalizações, possibilitando aos alunos, além de ser voz ativa, serem sujeitos de produção das relações pedagógicas (GALLO, 2002).

Os protocolos possuem a sua importância, mas devemos reconhecer que essa rigidez nas ações que determinam a forma como as relações pedagógicas são produzidas, tornam teoria e prática totalizantes, impondo um modelo ideal que cala a voz dos alunos (GALLO, 2002). Nesse contexto onde a educação é planejada em diversos níveis complexos, ministérios, secretarias, escolas, professores, enfim, é delimitada uma linha rígida, onde a manifestação natural do aluno é vista como o desmoronamento de todo plano a ser seguido (GALLO, 2002).

“O desafio que nos coloca uma filosofia da diferença tal como pensada por Deleuze e por Foucault é o de investir em um pensamento criativo em educação, para além de totalizações, seja da teoria, seja da prática” (GALLO, 2010, p.62). Ou seja, construir experiências novas de ações e pensamento, criando práticas que tornem a voz dos alunos ativa e ouvida.

1.2 ARTE, LINGUAGEM PICTÓRICA E ESPAÇO: ALÉM DA REPRESENTAÇÃO

Para realizar as experimentações que apresentaremos na Parte II deste trabalho, selecionamos somente pinturas de acordo com as possibilidades que o acervo do museu nos proporcionou nos períodos das visitas que realizamos para seleção de obras. O referencial teórico que seguimos no início da pesquisa também influenciou na seleção, escritos que apontam potencial na aproximação entre a linguagem pictórica e Geografia.

Com isso, destacamos novamente que ao falarmos de linguagem pictórica, não estamos negando outras formas de expressão artística, estamos somente nos referindo a essa forma de criação artística e as obras que selecionamos para as experimentações. Quando falamos de linguagem da Arte é a Arte em todas as suas formas de expressão, que emitem signos poderosos que podem auxiliar na educação geográfica. Portanto, utilizamos o termo linguagem da Arte na perspectiva de expandir nossa ideia de Arte, em todas suas esferas de criações, como potenciais intercessores da Geografia.

Monteiro (2008) realiza uma análise acerca da linguagem pictórica como subsídio na iluminação do espaço geográfico, destacando os méritos da pintura das paisagens como instrumento poderoso para auxiliar na percepção da natureza. Monteiro cita Humboldt, um dos pioneiros da ciência geográfica, como um dos autores que demonstraram preocupações em associar a descrição literária e as pinturas, para se extrair percepções acerca da natureza nos diferentes lugares. O autor aponta que pelo fato de Humboldt ser naturalista, privilegiava sua preocupação com a fisionomia das plantas. Seguindo essa perspectiva, Monteiro explana sobre obras artísticas apenas como forma de representação, utilizando elementos da linguagem pictórica como subsidiários para revelar a Geografia, propondo assim “[...] ajustar o pictórico ao cartográfico vigente na data da representação [...]” (2008, p. 213). Assim, utiliza-se da contribuição iconográfica de pintores para analisar aspectos do espaço.

Devemos concordar com algumas afirmações de Monteiro (2008) que defende a Arte com um valor iconográfico que voltado para o conteúdo geográfico-histórico produz uma potencialidade de se imaginar a realidade vigente. Artistas plásticos costumam ser testemunhos de seu tempo, o que gera potencial para apreciação do conteúdo geográfico na pintura (MONTEIRO, 2008). Obras de Arte podem ser capazes de abordar temas ligados à evolução histórico-geográfica regional que poderão ser projetados à atualidade (MONTEIRO, 2008). Neste sentido, a linguagem pictórica representa uma fonte documental para se pesquisar Geografia e seus aportes culturais e humanísticos (MONTEIRO, 2008).

Porém, nosso estudo busca ir além da utilização de obras como representação de algo. Pensamos nas obras como emissoras de signos que possuem potencial para movimentar o pensamento dos sujeitos. Assim, propomos infinitas conexões, uma ideia de espaço baseada em conceitos como inter-relações, multiplicidade, heterogeneidade, portanto, não buscamos estabelecer uma espécie de “cartilha” de como se utilizar diferentes linguagens nas aulas de Geografia. Um espaço entendido por esses conceitos, não pode ser representado, portanto, nosso estudo pensa as obras para além da representação.

Para pensar a produção pictórica para além da representação, que é o que idealizamos para esse estudo, iniciamos diálogo com Menezes (1997). O autor analisa obras enquanto produtos individuais em si e como expressão do modo como uma sociedade se concebe visualmente. Menezes (1997) inicialmente em seus escritos explana a visão sobre a linguagem pictórica como um sistema de organização e representação do espaço, extrato da visão científica que imperava no conceito de representação. A Arte como imitação da realidade trava o desenvolvimento da pintura para ir além do realismo até a produção tecnológica gerar a câmera fotográfica, que libera a pintura das amarras da imitação (MENEZES, 1997).

Segundo Menezes (1997, p. 90) “o realismo foi à expressão máxima de fidelidade ao exterior na concepção de estruturação desse espaço de representação.” A fotografia causa uma metamorfose na representação pictórica, abandonando a fidelidade ao exterior, por uma percepção baseada na sensibilidade dos sentidos. Uma transformação nas formas de representação paisagística, “isso acabou por liberar a pintura definitivamente de quaisquer pressupostos realistas [...]” (MENEZES, 1997, p.45) e completa “libertou a pintura do fantasma platônico de ser eternamente imitação das aparências [...]” (p.45). Segundo Menezes “a fotografia acabou definitivamente com

as funções utilitárias da pintura, as poucas que lhe restavam, e suas preocupações puderam voltar-se pela primeira vez mais para a reflexão que para a informação [...]” (1997, p.46). Ou seja, a fotografia alterou a natureza da Arte. “Se as imagens na Idade Média expressavam a visão de Deus e no Renascimento a visão da natureza, agora passarão a expressar o espírito do homem, suas sensações e seus símbolos.” (1997, p. 46).

A partir disto, Menezes aponta que:

(...) o espaço deixará de uma vez por todas de ser considerado como espaço físico, objetivo e exterior – um dado natural –, passando a ser, em contrapartida, intelectual, subjetivo, perceptivo. Um novo espaço que vai incorporar a um só tempo várias dimensões: física, psicológica, sentimental e temporal. A arte vai deixar de ser considerada como expressão de regras únicas e inabaláveis. Até seu próprio e mais inatingível fruto, o objeto artístico, passará a ser posto constantemente em questão. (1997, p. 90).

A ideia dissolvida de representação centrada na perspectiva científica se transforma após a criação da fotografia: “(...) libertas das amarras de uma objetividade superada, a arte foi vasculhar outras dimensões da existência e passou a não aceitar mais limites à sua busca desenfreada.” (MENEZES, 1997, p. 255). Não existia mais um sistema de representação para ser fiel, a arte passa a ostentar uma liberdade que definitivamente alterou as bases do método anterior de representação, ressaltando novas percepções espaciais (MENEZES, 1997).

Os artistas passam a não ver mais o espaço segundo leis conservadoras da perspectiva científica, “acompanham, portanto, a destruição da visão unilinear da concepção do mundo, do espaço e do tempo.” (MENEZES, 1997, p. 257). Pode-se dizer que novas imaginações espaciais surgem:

O espaço deixa de ser definitivamente um atributo dado e estável da natureza. Agora ele não é mais físico. É psicológico, emocional, intelectual (construído) e começa a aparecer enquanto pintura em suas várias dimensões. (p.257).

“O espaço e a representação da verdade única foram definitivamente derrubados. Agora múltiplas verdades, múltiplos espaços, várias temporalidades podem expressar-se livremente, mas ao lado umas das outras.” (MENEZES, 1997, p. 257). A modernidade visual se expressa na liberdade de pensamento, na multiplicidade e diversidade de trajetórias. Segundo Menezes (1997) esses movimentos devem ser pensados para além

do espaço da pintura e serem analisados como produtores de obras que geram um embate visual contra velhos parâmetros e valores.

A concepção de Menezes não aponta o surgimento de um novo espaço de representação, mas sim o surgimento do múltiplo. “Múltiplo que dissolve o antigo espaço de representação.” (p. 264). A arte volta sua atenção para o processo de constituição, não mais para os próprios objetos finais. “O múltiplo, que antes se referia apenas a formas de abordagens diferenciadas em relação à constituição do objeto plástico – multiplicidades possíveis de regras -, agora se transforma, nessa escolha ao acaso do objeto [...]” (MENEZES, 1997, p.265).

Ao pensar na ideia de múltiplo espaço de representação, nos conectamos novamente a Doreen Massey (2008) e sua exímia concepção de espaço. Massey (2008) enfatiza o espaço como um encontro de trajetórias diversas, sempre aberto a novas possibilidades. Existe uma coexistência de trajetórias que é marcada pela multiplicidade, apesar de narrativas dominantes que buscam imprimir uma homogeneização, uma padronização generalizada (MASSEY, 2008).

Segundo Massey (2008) as estruturas do tempo-espaço se formam a partir de coincidências de eventos. Pensar na metamorfose que ocorreu na Arte após a “técnica” fotográfica ser elaborada, nos permite estabelecer vínculos com o conceito de espaço que Massey constrói. A Arte que, antes da técnica da fotografia, se limitava a imitação, representação fiel da realidade, como ocorria no período colonial, visando descrever as paisagens “descobertas”, passou a representar múltiplas verdades, múltiplos espaços e várias temporalidades como aponta Menezes (1997).

O pensar o espaço como uma grande extensão a ser atravessada leva a efeitos sociais e políticos. “Conceber o espaço como nas viagens de descobertas, como algo a ser atravessado e, talvez conquistado, tem implicações específicas.” (MASSEY, 2008, p. 22), pois, imobilizamos trajetórias aniquilando os seus tempos.

Massey (2008) aponta que existe uma ideia que chegou a obter status indiscutível. A ideia de que há uma associação entre o espacial e a representação. Segundo Massey “[...] não se trata apenas de que a representação seja equiparada à espacialização, mas que as características daí derivadas são atribuídas ao próprio espaço.” (2008, p.43). O espaço deve ser implicado como móvel, flexível, aberto.

Ao associar espaço e representação, fortalecemos imaginações conservadoras que subjagam o espaço ao textual e ao conceitual, à representação (MASSEY, 2008).

Conforme Massey (2008), a representação tomando ação de organizar as coisas lado a lado, de dispô-las como uma simultaneidade, leva a representação tomar aspectos de espacialização. “[...] a equiparação entre espacialização e produção de espaço, empresta ao espaço não apenas o aspecto de uma multiplicidade discreta, mas também a característica de estase.” (MASSEY, 2008, p.47).

A representação, assim, é compreendida como fixação das coisas, retirando de dentro delas o tempo, e “o espaço, então, é definido como a dimensão da divisibilidade quantitativa [...]” (MASSEY, 2008, p. 47). Este fator é importante para analisar a noção de que representação é espacialização. O espaço divisível, que é percorrido de um ponto para outro, sem profundidade e dinâmica (MASSEY, 2008). Massey (2008) citando Bergson (1911) afirma:

O movimento consiste, visivelmente, em passar de um ponto para o outro e, conseqüentemente, em percorrer o espaço. Agora, o espaço que é percorrido é infinitamente divisível, e como o movimento é por assim dizer, aplicado à linha ao longo da qual passa, parece fundir-se com essa linha e, igual a ela, ser divisível. (p.248).

A argumentação conclui que o espaço é equivalente à representação, o que gera um fechamento ideológico. Massey (2008) contesta, aponta como um problema a caracterização conotacional de espaço através da representação. “O problema tem sido que a velha cadeia de significado-espaço-representação-estase continua exercer seu poder. O legado permanece.” (MASSEY, 2008, p.49). A autora equivale espaço e tempo, ao invés de sobrepor um sobre o outro com base na ideia disseminada que associa representação e espaço. “É o que estou chamando de espaço como a dimensão de trajetórias múltiplas, uma simultaneidade de estórias-até-agora. O espaço como a dimensão de uma multiplicidade de durações.” (MASSEY, 2008, p.49).

O achatamento da representação pode ser útil, não discordo, no entanto, a projeção plana transforma a articulação temporal de lugares em uma sequência espacial de pontos, ocorre uma redução do tempo, um sistema que evita surpresas e adota uma normalidade observável e legível (MASSEY, 2008). Massey (2008) citando De Certeau (1984) explana que o surgimento da escritura e do moderno método científico causou uma revogação da dinâmica temporal, criando um espaço em branco, “tanto do objeto do conhecimento quanto como um lugar para inscrição, e quanto o ato de escrever (nesse espaço).” (2008, p.50).

Segundo Massey (2008, p. 50):

Esses três processos estão intimamente associados. Narrativas, histórias, trajetórias são todas elas suprimidas na emergência da ciência como a escritura do mundo. E esse processo de escritura, mais geralmente, de fazer uma marca no espaço em branco de uma página, é que remove o dinamismo da “vida real”.

Dessa forma, a ciência-escritura afasta a vida dos processos, tornando-os reversíveis, sendo que a vida real é irreversível (MASSEY, 2008). O espaço sendo compreendido como uma projeção plana, a espera que seja algo escrito neste lugar em branco, como se pudéssemos reverter trajetórias, imbrica contradições sociais e políticas (MASSEY, 2008). Equiparar espaço à representação é uma conclusão disseminada e não questionada (MASSEY, 2008). Segundo Massey (2008), essa equivalência entre representação e espacialização talvez não deva ser aceita como um dado. “No mínimo, sua implacabilidade e suas repercussões poderiam ser perturbadas. É uma mudança extraordinariamente importante. Pois o que faz é associar o espacial com estabilização.” (MASSEY, 2008, p.51).

Notamos na concepção de Massey (2008) que existem duas questões que equivalem espaço à representação: primeiro, a representação fixa, amortecendo e depreciando o fluxo da vida; segundo, o produto deste processo de amortecimento é o espaço. “O traçado do espacial como uma maneira de conter o temporal – tanto seus horrores quanto seus encantos criativos. A espacialização, sob este ponto de vista, achara a vida fora do tempo.” (MASSEY, 2008, p.52).

Com base no conceito de espaço de Massey (2008) somos contrários à equivalência entre espaço e representação, situando obras de Arte, especificamente a linguagem pictórica, para além da representação, estimulando imaginações espaciais.

Segundo Massey (2008) o problema encontra-se no movimento que vai da espacialização às características do espaço. A representação fixa e estabiliza não somente o tempo, mas sim o espaço-tempo (MASSEY, (2008). A questão não é a história ideada como temporalidade, mas o tempo-espaço. Massey (2008) citando Laclau (1990) aponta que o autor reconhece isto ao afirmar que: “A sociedade, então, é, em última instância, irrepresentável: qualquer representação – e, da mesma forma, qualquer espaço – é uma tentativa de construir a sociedade, não de declarar o que ela é.” (1990, p.82). A sociedade, na mesma medida que é temporal é espacial também. A questão que Massey (2008) levanta acerca da produção de representação não é a

especialização do tempo, mas sim, como apontamos acima, a representação do tempo-espaço.

De acordo com a autora:

Nos argumentos de Bergson e de De Certeau, também, a questão é formulada como se o mundo vivido que está aí para ser representado (conceituado/descrito) fosse apenas temporal. Ele é, certamente, temporal, mas é também espacial. E “representação é uma tentativa de apreender os dois aspectos desse mundo.” (MASSEY, 2008, p. 53).

É possível compreender como a representação pode ser entendida como uma forma de espacialização, a tarefa de arrumar as coisas lado a lado, produzindo uma simultaneidade (MASSEY, 2008). Seguindo essa percepção, o espaço seria facilmente representado, no entanto, o espaço não é somente isto. Massey afirma que “[...] o espaço do mundo, longe de ser equivalente à representação, tem de ser i-representável, naquele último sentido, mimético.” (2008, p.54). O espaço precisa ser reconhecido como constitutivo, ao invés de mimético (MASSEY, 2008).

A forma conservadora, historicamente significativa, de imaginar o espaço, deriva da presunção de que o espaço é para ser determinado como falta de temporalidade (MASSEY, 2008). Imaginar o espaço como fixo, nas representações (cartográficas, pictórica, entre outras) que inevitavelmente, evoca a horizontalidade plana da página, reforça a noção de espaço como uma superfície, reforçando imaginários que reduzem nossa compreensão da espacialidade (MASSEY, 2008). A representação no sentido mimético, como uma espécie de espelho da natureza leva a contradições pela tentativa de des-temporalização (MASSEY, 2008). A representação sobrepuja sobre a realidade, deixa a vida em estabilização, em que o espaço é equiparado com representação e fixação.

Segundo Massey:

(...) conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade especializada. (2008, p.94).

É importante conceituar o espaço como uma imbricação de trajetórias, aberto, múltiplo, não acabado e sempre em devir, pois, entendemos a linguagem pictórica dialogando com a perspectiva de Oliveira Junior e Girardi (2018, p. 18) que citando

Massey (2008) situam o trabalho com obras de arte como um encontro de trajetórias até aqui:

(...) a trajetória da obra como multiplicidade de trajetórias – do artista, das condicionantes institucionais, dos recursos materiais, da...; a trajetória do mirador da obra como multiplicidade de trajetórias – do corpo que olha, do pesquisador que estuda, da mãe que educa, da..., fazendo desse encontro o objeto da investigação, ou seja, uma trajetória funcionando como intercessores da outra, metamorfoseando-a.” (2018, p.18).

Conectaremos a Arte, em específico a linguagem pictórica, e a ciência geográfica como intercessores uma da outra. Oliveira Junior e Girardi (2018) citando Deleuze (1992; 2007) e Deleuze e Guattari, (1992) situam o conceito de intercessores como “[...] corpos em evolução a-paralela que, agenciados, entram em conexão.” (2018, p.19). E concluem:

Intercessores andam ao lado, pois nunca seguem ou são seguidos, funcionam como aliados do estranhar-se e é assim que produzem um “entre” no qual se dá a criação. Ao trabalharmos com obras de arte e obras geográficas como intercessoras umas das outras, estamos a situar possibilidades de criação no “entre” estes dois termos. (2018, p.19).

Intercessores são “[...] como espécie de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si” (DELEUZE, 2013, p.160). Utilizamos como intercessor, para compor pensamentos e argumentos sobre educação, linguagens e geografias, a arte, selecionado especificamente pinturas de obras em tela do MARCO, no qual em seu vasto acervo são recorrentes temas referentes à cultura sul-mato-grossense. Ou seja, nos valeremos de uma forma específica de se fazer Arte, a linguagem pictórica, para agir como intercessora da Geografia na criação de imaginações espaciais. Selecionamos algumas obras com temas que possuem elementos de forte ligação com a espacialidade de Mato Grosso do Sul, para potencializar imaginações acerca do objeto de estudo da Geografia, o espaço.

A tarefa proposta não é realizar uma análise crítica da técnica artística ou utilizar a Arte como meio para confirmar informações acerca de determinado arranjo espacial, e sim diagnosticar elementos da linguagem pictórica que sirvam como dispositivo para criar imaginações espaciais, estabelecendo vínculos entre a Arte e Geografia. Imaginar o espaço seguindo a percepção de Massey (2008), sendo o espaço compreendido como uma produção aberta, contínua. Assim, abordar as obras de Arte para além da representação, colocando-as como potencialidade de gerar as imaginações espaciais.

A proliferação das imagens através de noticiários, propagandas, internet e outras fontes proliferadoras de imagens, alerta para uma emergência dentro da sala de aula: a de compreender essa realidade e incorporar seus aspectos positivos nas aulas (WALTY; FONSECA, CURY, 2006). Os estudantes em seu cotidiano são estimulados a lerem imagens, nas redes sociais, por exemplo, onde a fotografia se propõe a ser fiel ao fato que busca documentar (WALTY; FONSECA, CURY, 2006).

A diversidade de imagens não corresponde à riqueza de sentidos, pois no mundo globalizado, as imagens, embora sendo várias, podem tornar-se iguais, repetitivas, previsíveis (WALTY; FONSECA, CURY, 2006). O fato da repetição homogeneizada pode levar ao esvaziamento e amortecimento da consciência do receptor (WALTY; FONSECA, CURY, 2006). Conectando-nos a essa percepção, pensamos a linguagem pictórica como potencialidade para explorar essa supremacia não verbal do cotidiano dos estudantes.

Não tratamos aqui de “colocar imagem e escrita em campos opostos e excludentes” (WALTY; FONSECA, CURY; 2006, p. 90), pois esses códigos se encontram em interação constante.

[...] os bens simbólicos produzidos pelo homem em sociedade codificam-se de diversas formas que mantêm uma relação estreita entre si e se expressam no que se convencionou chamar semiose cultural, rede ampla de significações. Imagens, sons, gestos, cores, expressões corporais tornam-se signos abertos à decodificação. (WALTY; FONSECA, CURY; p.90).

O recebimento desses bens simbólicos pode ser entendido como uma leitura, já que qualquer recorte da rede de significações é considerado um texto. “Pode-se, pois, ler o traçado de uma cidade, a moda, o corpo humano em suas várias posturas, um filme, um livro.” (WALTY; FONSECA, CURY; 2006, p.90). Assim como se pode ler uma pintura. Quanto maior o número de códigos o cidadão dominar, mais poder de interferência na rede de significação cultural, tanto como produtor, quanto como receptor (WALTY; FONSECA, CURY, 2006). Assim:

A escola pode ser, pois, um espaço privilegiado para recepção crítica dos diferentes códigos e, sobretudo, deve proporcionar, de forma democrática, acesso mais amplo a eles. Estabelecer relações, inclusive interdisciplinares, é fator fundamental de inserção político-social (WALTY; FONSECA, CURY; 2006, p.90).

Buscamos, portanto, ampliar o discurso da ciência geográfica, estabelecendo

relações entre Geografia e a forma de fazer Arte através da pintura de quadros, como intercessores, na construção de imaginações para além da representação. Pensamos a pintura não como recurso, e sim como linguagem. A linguagem pictórica com função estético-reflexiva, e não estritamente com função informativa. “Por meio dos deslocamentos operados na produção do homem na História, seja no plano das imagens, seja no das palavras, estabelecem-se críticas a regimes sociopolíticos que sobrepõem os interesses econômicos aos humanos.” (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p.91).

Seja em uma fotografia, em uma propaganda ou em uma pintura:

[...] a imagem é mais do que uma representação de um referente, do que habitualmente costumamos chamar de real. Antes, ela é parte integrante da produção simbólica e como tal também constrói o real. Sem querer isentar a arte de um caráter ideológico e da possibilidade de manipulação política [...]. (WALTY; FONSECA, CURY; 2006, p.100).

A função estético-reflexiva da linguagem pictórica ocorrerá a partir da análise dos símbolos presentes nas obras selecionadas para a pesquisa. “O símbolo está [...] ligado a estruturas mentais, a esquemas afetivos, as formações inconscientes que recuperam o objeto, não por aquilo que ele é, mas por aquilo que sugere, insinua.” (WALTY; FONSECA, CURY; 2006, p.103).

Permitiremo-nos não respeitar hierarquias de divisões convencionais da linguagem verbal (WALTY; FONSECA, CURY; 2006). Através dos elementos que o artista dispôs na tela, vamos permitir múltiplas leituras e relacionamentos.

PARTE 2
OBRAS DE ARTE E EXPERIMENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

2.1 ARTES PLÁSTICAS EM MATO GROSSO DO SUL E AS OBRAS DO MARCO SELECIONADAS

O Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul – MARCO, unidade da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, fica localizado na cidade de Campo Grande-MS, no Parque das Nações Indígenas. Foi criado através do Decreto nº6266, em 17 de Dezembro de 1991. A construção iniciou-se em 1993 e teve suas obras concluídas em 2002, compondo seu acervo de obras através de doações de artistas, colecionadores e instituições culturais.

O acervo de longa duração do MARCO conta com obras de distintos artistas, promovendo ao público um cenário da arte sul-mato-grossense através de sua história. O acervo do museu possibilita apresentar, em pouco mais de cinquenta obras, períodos expressivos de nossa construção iconográfica. O museu proporciona uma noção sobre o último século na arte sul-mato-grossense, a constituição das artes plásticas do estado, proporcionando ao público em geral acesso às obras dos artistas plásticos mais reconhecidos do estado.

A produção das artes plásticas de Mato Grosso do Sul se confunde com a divisão do estado que ocorre a partir do ano de 1977².

Campo Grande vive os momentos de maior euforia na sua história. Acaba de passar à categoria de capital, e mais, deverá abrigar a modernização do conceito político-administrativo para governar o jovem e progressista Mato Grosso do Sul, que a colocará numa posição importante nos contextos do desenvolvimento nacional. Dentro desse clima, tudo será possível acontecer. A divisão causou profundo impacto cultural em Campo Grande. Já em fins da década de 1960, a cidade queria comportar-se como capital. Entre 1968 e 1972, a Associação Mato-grossense de Artes (AMA) firmava sua presença promovendo incessantemente a cultura, agindo a nível nacional, exibindo e estimulando os valores locais, promovendo salões, cursos de história da arte, conferências, exposições de importantes artistas. (FIGUEIREDO, 1979, p. 178-179).

Humberto Espíndola, um dos artistas plásticos mais renomados da história de Mato Grosso do Sul, foi um dos precursores da produção artística do estado.

² A decisão de dividir Mato Grosso e criar Mato Grosso do Sul foi tomada em abril de 1977 pelo terceiro presidente do regime militar, Ernesto Geisel, seis meses antes da assinatura da Lei Complementar nº 31, em 11 de outubro. A divisão efetivamente aconteceu em janeiro de 1979 com a instalação do governo do novo Estado.

[...] uma série de pinturas inaugurou na produção artística sul-mato-grossense a temática do bovinoculturismo como “estilo” para quase toda a produção artística local. A Série de pinturas “Divisão de Mato Grosso”, com pinturas realizadas nos anos de 1978 e 1979, do artista plástico Humberto Espíndola – composta por mais de oito telas de tamanhos variados –, retratou o momento histórico da criação de Mato Grosso do Sul a partir da divisão geográfica e política do estado de Mato Grosso. Tratadas como “Bovinocultura”, já que o artista havia sido reconhecido por uma outra “série” de trabalhos anteriores nominados como tal, as obras dessa série “Divisão de Mato Grosso” apresentaram à produção artística local o que veio a ser um “estilo artístico” para as práticas artísticas locais em quase todas as linguagens e até para a produção crítica sobre a arte local que sempre a endossou como obras do boi.” (BESSA-OLIVEIRA 2017, p.461)

Os artistas plásticos locais fortaleceram o engajamento na produção artística visando registrar a identidade sulista do estado. A cultura existia, mas ela não estava registrada. Mato Grosso fica com a identidade e o no Mato Grosso do Sul surge uma perspectiva de se criar esse registro para marcar a identidade sul-mato-grossense.

Tais sujeitos, que antes eram mato-grossenses, perdem espaço territorial com a divisão, além de tornarem-se um reflexo até no nome do Estado que é fundado primeiro. Iconografados pela imagem marcada do boi, os sujeitos, agora sul-mato-grossenses, são inscritos naquela produção artística, pela perda de suas identidades. (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2011, p. 176).

Criou-se um engajamento no registro da identidade cultural. Faz parte de todo o artista registrar o seu momento. “[...] a divisão do Estado de Mato Grosso, em 1977, pode ter desencadeado vários traumas que perduram por uma obra, uma vida, como uma marca nos artistas plásticos sul-mato-grossenses” (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2011, p. 173).

A imagem do boi serviu como forma de caracterizar a arte local e situá-la nesse lugar político e geográfico (BESSA-OLIVEIRA, 2017) que se originou a partir do movimento de divisão do estado de Mato Grosso.

Considerando outros valores, como por exemplo, o de identidade, de que o trauma da divisão do Estado fora vivido por toda uma geração daquele momento e que esses e outros traumas continuam também, assim como o bovinoculturismo, refletindo ondas na contemporaneidade artística do então Mato Grosso do Sul. O artista, bem como toda aquela sociedade mato-grossense do final da década de 1970, perdiam naquele momento o seu referencial *geolocal* da capital tradicional cuiabana. (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2011, p.179).

A imagem do boi como inauguração da produção artística de Mato Grosso do Sul valida-se ora como sátira a discursos locais ou históricos hegemônicos, ora como uma passagem obrigatória dos artistas assentando uma única forma de narração artística inicialmente no estado que fortalecia o discurso de fomentação da cultural local em prol de interesses políticos e econômicos (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2011).

[...] podemos dizer que privilegiar a imagem do boi como ícone supremo da identidade do povo dividido sul-mato-grossense – fazendo um tipo de arte objetual – e ter o artista criado a imagem do boi, a bovinocultura, disseminou sua obra como uma produção literalmente vinculada ao poder público sul-mato-grossense. (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2011, p.180).

Mato Grosso do Sul possui como identidade econômica a pecuária e a agricultura. Não se trata apenas dos negócios mercantilistas que o agronegócio autentica sua marca na identidade do estado (OLIVEIRA, 2014). “Quase toda a produção cultural desenvolvida em Mato Grosso do Sul carrega em seu bojo uma relação parental com a bovinocultura, a cana-de-açúcar, o grão da soja e outras culturas da terra que por aqui são cultivadas” (OLIVEIRA, 2014, p.111).

Buscamos através das obras do MARCO problematizar esse contexto onde a narrativa dominante se apropria, muitas vezes, até a produção das artes plásticas do estado e analisar sentidos na obra que não estão tão evidentes assim. Através da produção artística local miramos conseguir contribuir para uma educação que busque outros sentidos não somente na produção artística local, mas também para a Geografia, sentidos que façam emergir nas imaginações espaciais dos estudantes trajetórias apagadas e esquecidas pela construção histórica hegemônica.

As artes plásticas sul-mato-grossenses passam por mutações no decorrer de sua história. Os artistas do estado passam a criar “[...] imagens com ideal de retratar o natural ambiental ou uma ideia de identidade cultural para atendimento de uma classe minoritária, mas hegemonicamente majoritária na cultura local sul-mato-grossense” (OLIVEIRA, 2014 p.127). Os artistas locais, na grande maioria, passam a criar obras onde aspectos naturais do estado estão presentes, a inspiração na iconografia indígena e o contexto fronteiriço. “Muitos dos pintores sul-mato-grossenses trataram e retratam em suas telas o que sempre fora admirado, o gosto e o desgosto dos mandatários da terra tomam também os planos principais de algumas das produções” (OLIVEIRA, 2014,

p.123).

O estado de Mato Grosso do Sul, historicamente constituído como parte do território dividido de Mato Grosso, é multifacetado de diferenças de identidades e de culturas (OLIVEIRA, 2014). O que não difere de outros locais do Brasil, mas é possível dizer que Mato Grosso do Sul tem suas peculiaridades. Brasileiros vindos de locais diferentes do país, povos de diferentes localidades internacionais, indígenas, todos habitando esse local (OLIVEIRA, 2014). Uma cultura que se constrói através de convergências e divergências. São sujeitos de passagem rumo a locais que dividem fronteiras com o estado, outros que migraram e se fixaram em Mato Grosso do Sul, outros que utilizam esse local para estabelecimento financeiro, e outros que já estavam nesse local (OLIVEIRA, 2014). Mato Grosso do Sul foi edificado com a influência de cultura de outros povos diferentes na sua cultura já múltipla. Mato Grosso do Sul é um encontro de imigrantes japoneses, tribos indígenas, povos de descendência africana, árabe, paraguaia, boliviana, entre outras (OLIVEIRA, 2014).

Esse contexto apresentado serve como base para questionar se as percepções da Geografia são suficientes para pensar esse espaço que se caracteriza pela multiplicidade. Pensamos ser importante fomentar nas escolas do estado a Arte regional, fazendo com que o estudante tenha contato com os artistas sul-mato-grossenses. Inserir novas linguagens no contexto escolar move o pensamento para fora da zona de conforto. Buscamos estimular uma liberdade permanente de se pensar o espaço durante as aulas de Geografia (PEREIRA, 2019). Compreendendo o caráter educacional da Arte, proporcionando uma educação geográfica que dialogue com linhas estrangeiras a sua, possibilitando pensar o espaço como um encontro de múltiplas trajetórias.

A expressão multiplicidade é a que mais abarca a noção de espaço que seguimos neste trabalho. Múltiplas possibilidades que abrigam diferentes trajetórias e que está sempre em construção, sempre em fazer-se, sempre em devir (MASSEY, 2008). Imaginar o espaço sempre em processo permite a construção permanente de um futuro que ainda não foi estabelecido, ampliamos a visão do estudante. Seguimos uma perspectiva sem amarras para o pensamento sobre o espaço. Buscamos superar representações seletivas do estado onde os estudantes vivem.

Nesse espaço aberto interacional há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas [...] o espaço é sem dúvida, um produto de relações (primeira proposição), e para que assim o seja tem

de haver multiplicidade (segunda proposição). No entanto, não são relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, tudo (já) está relacionado com tudo. O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros. Um espaço, então, que não é nem um recipiente para identidades sempre-já constituídas nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo. (MASSEY, 2008, p.32).

A partir dessa perspectiva, o espaço deixa de ser visto como algo estático. Ele assume uma dimensão que se distancia da característica que o deixa ligado somente a aspectos físicos. Torna-se também abstrato, mental, percebido e vivenciado. Um espaço fluído, que muitas vezes é captado pela Arte (PEREIRA, 2019), e buscamos através da pintura estimular os estudantes a sentirem a fluidez.

Um dos objetivos deste trabalho é compreender o espaço como múltiplo, formado por infinitas trajetórias. Em Mato Grosso do Sul, a narrativa dominante do agronegócio oculta e exclui trajetórias alternativas, por isso, selecionamos obras de Arte que questionam essa hegemonia opressora. As histórias em terras sul-mato-grossenses não tiveram início com a sua criação como estado em 1977. Ela possui uma profunda história com raízes de populações anteriores à chegada dos desbravadores e colonos (MELIÀ, 2015). As histórias das populações indígenas também não se resumem aos limites de suas fronteiras, pois, penetram nos estados e nos países vizinhos. São diversas histórias, e pensamos que esses povos têm direito de ter sua própria memória, sua cultura, suas formas de organizações (MELIÀ, 2015). Por isso, propomos neste trabalho olhar para diferentes trajetórias, superar a narrativa dominante do agronegócio do estado de Mato Grosso do Sul. Através de obras de Arte que satirizam a narrativa dominante ou exaltam as populações históricas, proporcionando a possibilidade de se imaginar o espaço pela sua principal característica, a multiplicidade.

Mato Grosso do Sul, ao se separar de Mato Grosso, herdou diversas contradições que marcam sua espacialidade. Pela sua proximidade com grandes centros do país, o ritmo de mudança foi, e ainda é muito traumático e acelerado (MELIÀ, 2015). Uma das principais características que configuram o espaço de Mato Grosso do Sul é a concentração populacional em poucas cidades, deixando livre para os latifúndios, o que gera diversos problemas para a população indígena (MELIÀ, 2015). Em menos de um século e meio, a população indígena foi descolada para uma posição secundária

(MELIÀ, 2015).

Os povos indígenas foram integrados a novas formas de colonialidade e de trabalho colonial, foram colocados para fugir ou para morrer (MELIÀ, 2015). Os novos moradores dessas terras dizimaram, e ainda dizem mentiras para justificar seus interesses (MELIÀ, 2015). A história de quem já estava aqui foi sendo apagada, colocada a margem, de modo que ninguém se lembre dos primeiros moradores dessas terras. Os indígenas foram confinados em reservas, perdendo sua liberdade, tendo sua história e seus modos de vida fortemente atacados pelos interesses do mercado (MELIÀ, 2015). A população indígena foi reduzida a pessoas suspeitas, que sofrem preconceitos, sendo tratadas como perigosas e preguiçosas, no entanto, ao mesmo tempo, são exploradas para fazer os trabalhos mais pesados e desagradáveis (MELIÀ, 2015).

História contada por interesses de poder insiste em apagar a história de povos indígenas no estado, como se essas populações não existissem, e se em algum momento existiram, já não estão mais presentes (MELIÀ, 2015). História contada seguindo pautas coloniais, que idealizam uma morte ao índio, talvez não necessariamente como indivíduo, mas como ser diferente e livre (MELIÀ, 2015). A questão que envolve os povos indígenas é territorial, não de posse de propriedade privada, mas de uma terra comunitária, onde tenham a liberdade de viver suas próprias trajetórias (MELIÀ, 2015). Os que chegaram depois são tidos como de origem, enquanto os povos indígenas que possuem uma verdadeira história de milhares de anos nas terras são considerados invasores (MELIÀ, 2015).

É sabido, então, que no estado de Mato Grosso do Sul a produção agropecuária é vista no senso comum como sinônimo de desenvolvimento e qualidade de vida. No entanto, as contradições socioespaciais que marcam o estado deixam evidente a desigualdade social aguda, principalmente quando se trata de acesso à terra. Nas obras do MARCO selecionadas para esta pesquisa, essas contradições são expostas sobre as telas, fugindo do senso comum, possibilitando imaginar o espaço sem qualquer amarra, exercitando habilidades que vão além da memorização.

As obras selecionadas do MARCO possuem elementos que divergem e questionam a cultura hegemônica do agronegócio sul-mato-grossense. As imaginações espaciais originadas pelas obras implicarão em pensar uma sociedade para além do capital, reconhecendo distintas trajetórias e a possibilidade da existência da multiplicidade. Ultrapassamos as aparências de desenvolvimento e qualidade de vida

que o agronegócio traz ao estado de Mato Grosso do Sul, para imaginar as contradições ocorrentes na produção do espaço regional.

As obras selecionadas para este estudo nos mobilizaram a pensar a Arte com potencial para proporcionar outras formas de pensar questões tão importantes à sociedade, à Geografia. Os elementos presentes na obra possuem potencial para atravessar os estudantes de sentidos que somente os mapas, os globos terrestres, as cartas topográficas e os livros didáticos não dão conta de abranger. As obras foram gatilhos para se imaginar e dialogar sobre questões importantes como a população indígena, fronteira, feminismo, temas que precisam ser debatidos. Uma linguagem sensível que possibilite se imaginar o espaço, não como recurso para afirmar as aparências do senso comum.

Para os objetivos deste trabalho, selecionamos quatro obras do acervo permanente do MARCO para apresentar aos estudantes. A escolha foi baseada em obras que carregam elementos que remetem ao estado de Mato Grosso do Sul, buscando gerar imaginações espaciais sobre como se configura o estado onde os estudantes moram e sobre seu cotidiano. As obras selecionadas foram “O sopro” de Humberto Espíndola (Figura 1); “Dos Bugres...” de Julio Cabral (Figura 2); “A ceramista” de Adilson Schieffer (Figura 3); e a obra sem título de Ilton Silva (Figura 4)



Figura 1- O Sopro (1978) - Óleo sobre tela 130 X 170 cm
Acervo do MARCO

A obra “O sopro” (Figura 1), de Humberto Espíndola foi elaborada no ano de 1978. Neste período, o Brasil estava sob a ditadura militar e, no mesmo período, o estado de Mato Grosso foi dividido em dois estados brasileiros. O artista possui como principal característica suas pinturas sarcásticas da sociedade do boi com o tema Bovino cultura.

O estilo Bovino cultura, das obras de Humberto Espíndola, aparece em "O sopro", juntamente com o verde e amarelo. Espíndola utiliza o verde e amarelo em pleno período da ditadura militar, o que era uma afronta para o regime. Espíndola sempre destacou que se inspirava na teoria da *pop-art* norte-americana para produzir sua série com o tema Bovinocultura. Na *pop-art* muitas cores são utilizadas, e as obras são inspiradas em demonstrar o jeito de viver norte-americano, o "*American way of life*". O artista procurou qual era o modo de viver sul-mato-grossense, o modo ruralista de viver. O boi estava relacionado ao dinheiro, ao comércio, ao progresso do estado de Mato Grosso do Sul. Humberto Espíndola associa boi ao dinheiro, dinheiro ao poder, e o poder a política. Em período marcado pela repressão e censura da ditadura militar, o artista faz uma sátira ao poder, aos poderosos, aos generais, fazendo-os como homens bois, que se enrolavam nas cores verde e amarela.



Figura 2 - Dos bugres (1999) - Óleo sobre tela 100 X 80 cm
Acervo do MARCO

A obra “... Dos bugres” (Figura 2) foi elaborada por Júlio Cabral no ano de 1999. O artista utilizou poucos elementos e cores; o vermelho predomina sobre toda a tela e ao centro, a gravata pintada de verde, com o seu broche nas cores da bandeira nacional brasileira e a pequena figura de um indígena. A obra mostra a figura do índio usada como *souvenir*. A gravata na relação com o broche, com a imagem indígena servindo de *souvenir* potencializa e gera possibilidades de imaginações espaciais. Sugere a violência contida no gesto do homem branco que dominou o indígena, o transformando em objeto. O tamanho da gravata comparado com o broche sugere a redução da liberdade dos indígenas, redução da sua importância, limites em seu *tekohá*. O vermelho não se trata apenas da cor da camisa, a cor vermelha causa o efeito de sangue, uma alusão ao genocídio indígena pelo homem branco ao longo da história. O verde da gravata também não se trata apenas de uma cor. O verde faz referência ao que

o homem branco destrói da natureza.



Figura 3 - A ceramista (1995) - Técnica mista sobre tela - 46X54 cm
Acervo do MARCO

“A ceramista” (Figura 3) foi elaborada por Adilson Schieffer no ano de 1995. Produzida com a técnica mista sobre tela, expressa uma característica do artista na elaboração de artes plásticas utilizando a iconografia indígena. As linhas finas dos desenhos corporais realizados por indígenas Kadiwéu compõem sua obra. Na imagem feminina desenhada pelo artista, é possível ver ao longo de seu corpo, traços cheios de curvas, característico da cultura Kadiwéu. A figura da mulher na obra segura em suas mãos uma cerâmica, tradição dos grupos dessa etnia. O artista possui uma série de pinturas ligadas as mulheres indígenas personificadas como santas, ceramistas, caçadoras, buscando expressar a força das mulheres no seu cotidiano, com uma técnica em gravuras e em cimento-relevo. A iconografia indígena aparece através da cerâmica, às cores, os traços, onde o artista foi expressando seu estilo inspirado na cultura dos povos

originários.

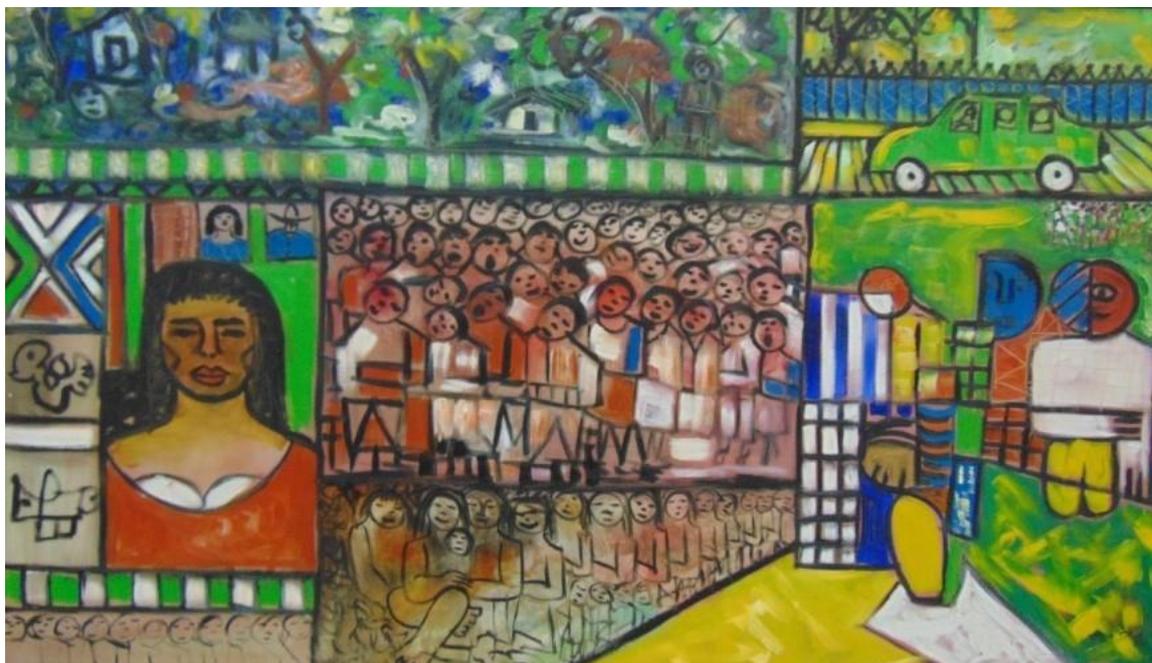


Figura 4 - S/T (1998) – Óleo sobre tela - 95x160 cm
Acervo do MARCO

A obra da Figura 4 foi produzida por Ilton Silva no ano de 1998, com a técnica de óleo sobre tela. Ilton Silva, que é nascido no estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira Brasil-Paraguai, possui em sua pintura uma forte influência da cultura paraguaia. Considerando que o artista nasceu em local de fronteira, sua obra pode ser pensada enquanto criação de fragmentos de suas experiências e de outros sujeitos do contexto fronteiriço. As cores do Paraguai, em mistura com as cores nacional brasileira, são elementos a se destacar na obra, assim como a cor encarnada na imagem indígena. Ilton Silva se vale de suas experiências locais, enquanto filho de mãe indígena, nascido e criado em fronteira, para inspirar seu processo de criação. Os elementos da obra evidenciam outras trajetórias que nunca são lembradas, índios, negros, paraguaios, entre outros que constroem a vivência na fronteira.

Apresentadas as obras selecionadas, seguiremos para próxima parte deste trabalho na qual abordaremos as experimentações envolvendo essas obras, realizadas no ensino básico e no ensino superior.

2.2 EXPERIMENTAÇÕES COM A LINGUAGEM PICTÓRICA

2.2.1 Por que a linguagem pictórica?

Em vista da noção de espaço como uma simultaneidade de estórias-até-então, com múltiplas conexões, encontros e desencontros, sempre aberto (MASSEY, 2008), a qual fundamenta este trabalho, não é possível restringir a educação geográfica a concepções pautadas na cartografia tradicional e no livro didático como únicas formas de conceber esse espaço. Neste sentido, pensamos a Arte para mobilizar outras maneiras de pensar o espaço no contexto educacional (PEREIRA, 2019).

No conjunto de possibilidades de produções artísticas, selecionamos somente pinturas para esse estudo. Como já destacado, a escolha por pinturas não significa uma negação de outras formas de Arte. Propomos pensar a linguagem da Arte como possibilidade para a educação geográfica, a partir da linguagem pictórica.

Pensamos que a linguagem pictórica possui potencial para mobilizar o pensamento dos estudantes sobre o espaço, pois transcende os livros didáticos, a cartografia tradicional e as imagens oficiais dos lugares apresentados pela mídia (PEREIRA, 2019). No caso de Mato Grosso de Sul, os estudantes são cotidianamente “bombardeados” com a narrativa do progresso do agronegócio em oposição ao “atraso” e problemas nas comunidades indígenas.

Os mecanismos de controle dentro do contexto educacional e as imagens de mundo propagadas pela internet e outras mídias, na maioria das vezes, limitam o pensamento do estudante. O espaço aparece estático, fechado, sem possibilidade do inesperado. Assim, acreditamos que o impacto do encontro entre Arte e Geografia pode tirá-los da zona de conforto. A Arte provoca um movimento do pensamento, surgindo outras possibilidades, novos problemas, novas criações, gerando uma aprendizagem sob a perspectiva da invenção (KASTRUP, 2001).

No entanto, devemos salientar que o objetivo deste estudo não está voltado ao campo específico da Arte, ou seja, não é realizar uma análise crítica da técnica de cada obra.

Nossa preocupação é com o plano da ciência, mas não a partir da ideia de ciência uniformizadora, generalizante do pensamento arbóreo e representacional, mas de uma ciência que estabeleça intercessores com os planos da arte e da filosofia na direção de poder criar novos pensamentos espaciais a partir das e com as imagens. (OLIVEIRA JR.; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p.14).

Apostamos na estratégia de articular Geografia e Arte acreditando no potencial desta última para se expandir o pensamento acerca do espaço. A Arte tem o poder de chocar (PEREIRA, 2019), de atravessar cada sujeito de uma forma específica. O poder da Arte está em nos deslocar do conforto através de seus signos. O estudante é exposto a situações provocadas pelos impactos dos signos da arte, sendo forçado a buscar a verdade (DELEUZE, 1987)³. Busca a tarefa de aprender outras possibilidades.

Para Deleuze toda aprendizagem se dá pela violência dos signos, principalmente os da Arte.

Com Deleuze, [esse] diálogo com a arte nos indica um profícuo intercessor em nossos combates por um alcance de maiores aberturas nas linguagens em imagens que participam-constituem grande parte do pensamento espacial contemporâneo, e praticamente a totalidade do que é oferecido como Geografia nos currículos escolares. Ao mesmo tempo, a filosofia deleuziana abre para a geografia, e para o pensamento, a ordem da diferença, da multiplicidade, do contingencial, (OLIVEIRA JR.; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p.33).

Os signos nos permitem sonhar, pois nos violentam, nos tiram do conforto, nos fazem chegar à essência máxima da diferença (DELEUZE, 1987). Essa dinâmica de pensamento que abre o espaço para ser pensado pela perspectiva da multiplicidade deve ser estimulada nas aulas de Geografia.

Os mapas, livros didáticos, globos terrestres, não podem obter exclusividade como objetos a serem usados para mobilizar o pensamento geográfico na busca de suprir as ausências de trajetórias alternativas à dominante. Apoiamos-nos na ideia de explorar uma relação entre linhas paralelas, que se interferem, ao mesmo tempo respeitando seus poderes de criação (DELEUZE; GUATTARI, 2013). Uma é intercessora da outra no processo de criação.

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados

³ Segundo Deleuze (1987), buscar a verdade, aprender, é buscar narrativas que possibilitem pensar sobre os signos dos mundos ou uma invenção de narrativas a partir deles.

sensíveis e os objetos da filosofia, criar conceitos [...]. Como é possível que um conceito, um agregado e uma função se encontrem? (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p.158)

Seguimos a perspectiva de pensar a Arte como “[...] um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE, 2013, p.193), que produz sensações. A proposta, neste estudo, é “tomar a arte como potência mobilizadora do pensamento científico” (OLIVEIRA JR., 2017, p.34), sobretudo para o pensamento geográfico, a partir das sensações que ela produz nos sujeitos. Não buscamos estabelecer estruturas formais na tentativa de interpretar as obras, apenas propomos a experimentação. Aproveitamo-nos da potencialidade das obras na busca por outras possibilidades de se pensar a Geografia, outras trajetórias.

Tomar a Arte como intercessora da Geografia segue a perspectiva de fugir das amarras que controlam nossa maneira de pensar o espaço. Acreditamos que cada estudante quando afetado pela Arte é tirado do conforto para buscar outros sentidos nas coisas. A Arte, neste caso a linguagem pictórica, como intercessora, coloca o problema da aprendizagem sob a perspectiva da invenção (KASTRUP, 2001). Por sua vez, a criação possibilitará a imanência de outras trajetórias (PEREIRA, 2019), transcendendo o livro didático e todos os objetos utilizados de forma hegemônica na educação geográfica.

No sistema no qual estamos inseridos, as instituições de ensino possuem um papel importante para a manutenção do capital. Segundo Guattari e Rolnik (2013), o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva. Ou seja, uma cultura trabalha para produzir subjetividades padronizadas para o sistema. "É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais-valia econômica: ela está também tomada de poder da subjetividade" (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.16).

As instituições de ensino, então, acabam por agir como um dos locais da sociedade na transmissão de uma "cultura de massa como elemento fundamental da produção de subjetividade capitalística" (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 16). Trata-se de uma produção de subjetividade social, que pode ser encontrada em todos os níveis da produção e do consumo, acabando por criar uma produção da subjetividade inconsciente. Segundo Guattari e Rolnik (2013, p. 16).

[...] essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiarmos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos.

Neste estudo buscamos fugir das amarras que padronizam imaginações. Seguindo os escritos de Guattari e Rolnik (2013), procuramos desenvolver um processo de singularização, recusando todos os modos de encodificação preestabelecidos, todos os modos de manipulação e de telecomando. "[...] Recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de uma produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular" (2013, p.17).

Com a Arte, questionamos concepções que afastam a Geografia do campo artístico e apontamos outras possíveis geografias, outras formas de se imaginar o espaço, uma singularização que permita possibilidades infinitas, criação e solução de novos problemas, permitindo os estudantes a devanearem sem as amarras dos currículos escolares, onde eles possam expressar suas imaginações.

Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.17)

Nosso dispositivo de mudança é a Arte. A partir das obras selecionadas do MARCO, criamos possibilidades de se imaginar o espaço para além da rigidez dos livros didáticos, gerando possibilidades outras de ensinar e aprender Geografia. As experimentações deste estudo tiveram como um dos objetivos a construção de micropolíticas, dando voz às micropolíticas dos desejos (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Entendemos o conceito de micropolítica como o redescobrimento do menor, das trajetórias ocultas pela narrativa ocidental.

Buscamos criar imaginações, outras possibilidades, gerar oportunidades das vozes dos estudantes serem ouvidas, enriquecendo a Geografia (PEREIRA, 2019).

A aprendizagem, a partir das pequenas ações, dos pequenos gestos,

nos pequenos redutos aparentemente esquecidos pelo capital, é uma forma de micropolítica, uma maneira de subverter a macropolítica homogeneizante, de construir uma educação menor [...] (PEREIRA, 2019, p.54).

A micropolítica é a política do desejo de cada pessoa, individualmente. A nova estratégia do capitalismo não se dá com a força militar, mas sim, com a força do desejo.

A política do desejo molda a massa. Os estudantes em seu cotidiano encontram “uma função de equipamento subjetivo da televisão, da família, dos sistemas escolares.” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 54). A micropolítica desses sujeitos é de um sistema modelador. Buscamos neste estudo subverter esse fato, desmontando essa mecânica. Com outras possibilidades de se pensar o espaço, de se estudar Geografia, propomos mexer com toda riqueza de possibilidades e de expressões dos próprios sujeitos (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Durante as experimentações, que serão abordadas no próximo tópico, foi possível constatar alguns processos de subordinação das subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 2013). A escola está toda envolvida na dimensão macropolítica, agindo como equipamento de subjetivação. Os estudantes, inicialmente, demonstraram não compreender a relação de intercessores da Arte e da Geografia, pois estão em posição de subordinação a ideia de uma ciência geográfica distante da Arte. A Arte criou micropolíticas que elevaram a possibilidade dos sujeitos irem para além daquilo que é dado pelo sistema escolar na estratégia de formar sujeitos que apenas reproduzem comportamentos da sociedade (PEREIRA, 2019).

As noções de espaço são determinadas pelo que os alunos viam nos livros didáticos. Uma Geografia maior colocada pelas circunstâncias, que foi subvertida por outras possibilidades de pensar o espaço a partir das experimentações com a linguagem da Arte, derivando em formas de educação e geografias menores (GALLO, 2016).

É importante destacar que o objetivo principal das experimentações está no processo e não no resultado. Trata-se de atrair novas soluções e novos problemas nas imaginações espaciais dos estudantes. As experimentações buscam fugir dos processos de subjetivação do capitalismo que corresponde às tentativas de padronização das imaginações, pois, existe uma subjetividade essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

A sujeição permeia diversos setores da sociedade, inclusive as instituições de

ensino. “As forças que administram os capitalismos hoje [...] entendem que a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até do que o petróleo e as energias” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.26). Esse fenômeno acaba por “sufocar” outras possíveis geografias (PEREIRA, 2019), assim como as imaginações de cada sujeito. Com isso, a produção da subjetividade é a matéria prima da evolução das forças produtivas (GUATTARI, ROLNIK, 2013).

As experimentações permitiram que o ambiente da sala de aula se tornasse um local de resistência a esse sistema. Uma vez que tudo que é produzido pela subjetivação do capital e dos mercados, tudo que chega aos indivíduos através da linguagem, da família e dos dispositivos que os cercam, são conexões entre as máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psicológicas que constituem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI, ROLNIK, 2013). Buscamos a subversão dessa lógica por dentro, fazendo da sala de aula um local subversivo rumo à criação de outras possíveis geografias.

Outras geografias que visam contrapor a visão dominante transmitida pelos meios de comunicação. No estado de Mato Grosso do Sul, a mídia transmite uma visão de progresso do agronegócio e de pobreza e violência dos povos indígenas. As obras do MARCO possuem um alinhamento com a espacialidade sul-mato-grossense e, a partir delas, buscamos nas experimentações criar novas imaginações acerca desse espaço. A mídia “[...] amassa os processos de vida social, em sua riqueza e diferenciação e, com isso, produz, a cada fornada, indivíduos iguais e processos empobrecidos.” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.39). Buscamos, através de este estudo, enriquecer as imaginações espaciais dos estudantes, apresentando outras possíveis formas de se pensar o espaço.

2. 2. 2. As experimentações realizadas

Com base nas questões e ideias até aqui desenvolvidas, a pesquisa envolveu duas experimentações em sala de aula no ensino básico e no ensino superior, realizando um revezamento entre teoria e prática. A primeira experimentação foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino da cidade de Fátima do Sul (MS). Desenvolvemos a proposta de utilizar a linguagem da Arte através

de pinturas MARCO como possibilidades que contribuam para se pensar o uso dessa linguagem enquanto produtora de imaginações espaciais.

A escola onde foi realizada a primeira experimentação se chama Escola Estadual Vila Brasil e os estudantes participantes da pesquisa foram das turmas do 7º Ano A e B do ano letivo de 2018. As turmas foram indicadas pela professora de Geografia da escola para participar da experimentação e, voluntariamente fizeram parte após apresentação da proposta. Foram destinadas oito aulas de cinquenta minutos para a realização da experimentação.

O ato inicial para realizar a experimentação com a linguagem pictórica foi destacar o caráter educativo da arte, desconstruindo ideias generalizantes acerca da mesma. Para isso, buscamos destacar o caráter hospitaleiro e educativo dos museus e apresentar imagens que demonstram como a arte está presente no cotidiano, através das publicidades, redes sociais, televisão.

No segundo ato, trabalhamos algumas potencialidades da linguagem pictórica para se pensar o espaço, explanando para os estudantes sobre os vínculos entre a ciência geográfica e a arte. Destacamos a importância da linguagem pictórica no desenvolvimento das informações coletadas nas expedições de colonização, por exemplo. Paralelamente, estimulamos os estudantes a pensarem a arte além da informação e interpretarem obras como meio para a reflexão e interpretação espacial das relações sociais, a partir da análise estética e do contexto em que o artista estava inserido ao produzir a obra, conforme indicado por Ferraz:

É claro que, para melhor entendimento e apreciação dos quadros, conhecer os contextos espacial e temporal em que foram elaborados e a história que cada um quer representar muito auxilia para melhor analisar a aplicação dos elementos da linguagem pictórica na interpretação das obras. Essa base de leitura é que enriquece o sentido espacial que podemos elaborar a partir das formas, das maneiras e dos contextos em que as imagens foram trabalhadas pelo artista. (2009, p. 35).

Ferraz (2009) nos auxilia a compreender obras de arte através do contexto tempo-espacial em que os artistas estavam inseridos ao exemplificar diversos períodos da humanidade nos quais as técnicas e temas abordados eram diversificados conforme a realidade vivenciada pelos artistas. Ao elaborar uma pintura, o artista está expressando suas interpretações, questionamentos e emoções, não necessariamente com o objetivo de representar espacialmente a sociedade em que vivia. Nós analisamos e compartilhamos

com os estudantes como as pinturas podem auxiliar para uma imaginação mais efetiva do espaço, enriquecendo a compreensão no processo de educação geográfica.

No ato terceiro da experimentação, as obras foram apresentadas aos estudantes, juntamente com as características principais de cada artista plástico. Estabelecendo os contextos espacial e temporal, apresentamos imagens das obras selecionadas do MARCO (já apresentadas no item anterior desta parte do trabalho), estimulando os estudantes a observarem os elementos das obras, criando vínculos com as percepções dos artistas. Estimulamos o diálogo para que os estudantes falassem como os elementos das pinturas atravessam-nos, na possibilidade de construir imaginações espaciais.

No quarto ato da experimentação em sala de aula, os estudantes criaram seus produtos artísticos de forma individual, releituras (ou não) se baseando nas obras apresentadas, nos diálogos realizados, aplicando suas percepções e estilo. Durante a produção de suas próprias obras, realizamos diálogos individuais com cada estudante, sobre sua criação e as ideias que o envolveram, buscando enriquecer os sentidos de cada uma, conectando os elementos utilizados por eles com as falas dos mesmos. ⁴

Orientamos o olhar do estudante a observar os elementos das obras através de pinturas do MARCO estabelecendo conexões com o domínio espacial e temporal em que as obras foram elaboradas. Buscamos, nos dois primeiros momentos da experimentação, estabelecer a análise estética e do contexto em que o artista estava inserido ao produzir a obra para pensar a linguagem pictórica como possibilidade de imaginação espacial. A partir disto, os estudantes foram estimulados a explanarem suas imaginações que foram movimentadas pela arte.

Os estudantes foram forçados a movimentar o pensamento através da tensão gerada no encontro entre Arte e Geografia e se mostraram dispostos a expor suas percepções e questionamentos. Alguns estudantes, inclusive, conheciam a obra de Humberto Espíndola, um dos artistas plásticos sul-mato-grossenses mais reconhecidos no circuito nacional, com obras expostas nas principais exposições do país e também em galerias internacionais. Os estudantes, conforme foram observando a imagem de "O sopro", realizaram explicações sobre os elementos presentes. A boina militar e os traços do estilo "bovinocultura" utilizados pelo artista foram os elementos mais citados pelos estudantes, no entanto, os menos desenhados nas releituras. As imaginações espaciais surgiram a partir da dinâmica que a Arte como intercessora trouxe no movimento do pensamento dos estudantes (PEREIRA, 2019).



Figura 5- Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)

Fonte: Acervo do autor

A Figura 5 apresenta uma releitura de “O sopro”. Durante a experimentação, no momento em que estimulávamos os alunos a analisarem os elementos da obra, pudemos observar que o elemento mais citado pelos estudantes era a boina militar. No entanto, de dez releituras produzidas com alusão a “O sopro”, apenas três fizeram o desenho contendo o elemento da boina. Isso pode ter decorrido da reação negativa da turma quando um dos estudantes gritou o nome do recém-eleito Presidente da República nas eleições de 2018 no momento em que explanava acerca da relação do elemento em questão com o período de ditadura militar que configurava o contexto do artista.

Podemos perceber que o estudante desenha uma bandeira tendo a brasileira como referência, com o símbolo da emissora de televisão mais influente do país inserido no centro. Durante o processo de criação, o estudante que produziu a Figura 4 questionou se poderia fazer o desenho do símbolo ao invés da boina militar. Orientei o estudante a pensar o desenho como uma fuga das regras preestabelecidas e que poderia imprimir suas percepções. No entanto, questionei o porquê do símbolo da emissora e o estudante respondeu que “quando essa pintura foi feita, os militares tinham influência sobre as coisas, agora é só a mídia”. O estudante, através das suas percepções, projetou

aspectos do período em que a obra foi produzida com a atualidade a partir dos elementos que o atravessaram.

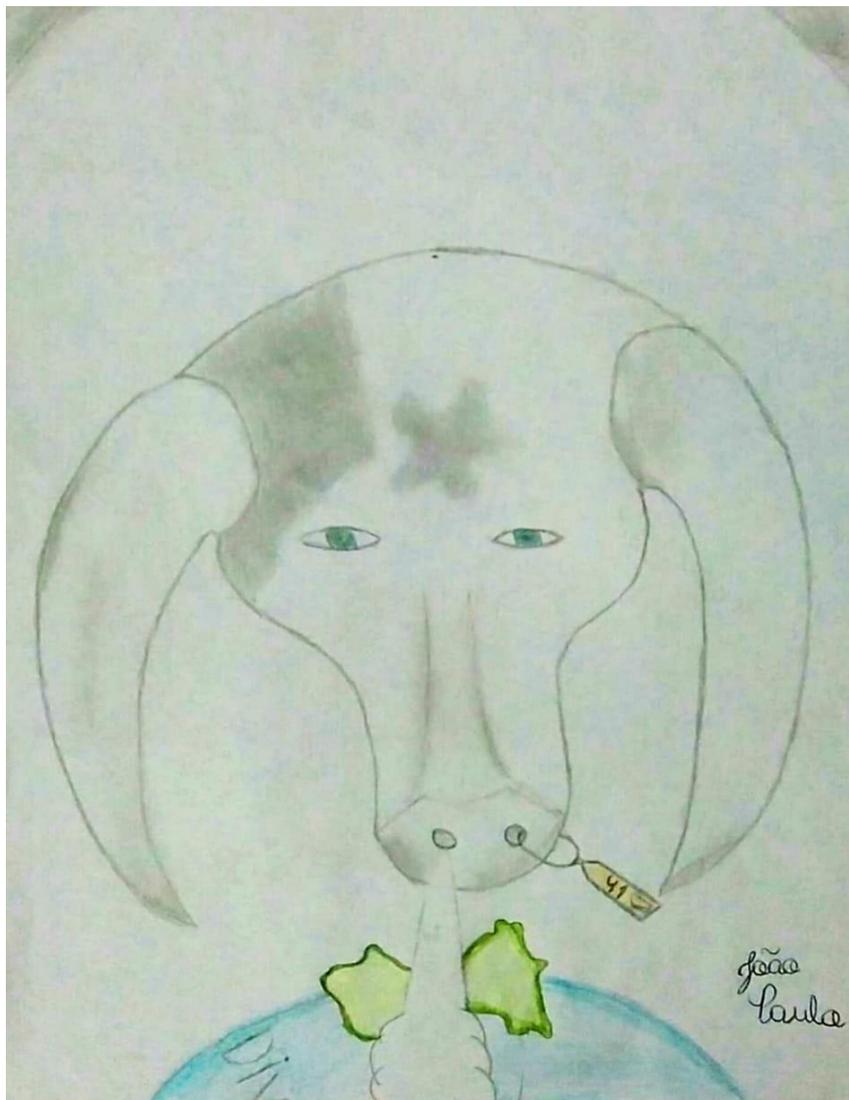


Figura 6 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor

A Figura 6 também é uma releitura inspirada na obra “O sopro”, de Humberto Espíndola, e traz no desenho referências que ele já possuía acerca de outras produções artísticas do autor da obra. O estilo marcante da bovino cultura, eternizada por Espíndola como uma sátira a sociedade do boi atravessou o estudante em outras trajetórias que o mesmo percorreu. Quando as obras foram apresentadas, no primeiro momento em que “O sopro” aparece no projetor o estudante é o primeiro a entoar o nome da obra em voz alta. O estilo do artista deixou marcas no estudante, que misturou elementos de outras obras do autor, com a apresentada na experimentação.



Figura 7- Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor



Figura 8 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
 Fonte: Acervo do autor

Nas imagens das Figuras 7 e 8, observamos releituras de “... Dos bugres”. As releituras seguem a percepção do artista utilizando a gravata em grande proporção e um broche com a imagem indígena. A gravata como elemento central nas imagens, assim como na obra original, no entanto, o broche que servia como souvenir é substituído nas duas releituras por um desenho do mapa do Brasil.

Na Figura 7 notamos o desenho do Palácio do Planalto ao centro do mapa. No diálogo com a estudante que elaborou esta releitura, a mesma externou que “o índio não pode estar servindo de enfeite na gravata, quem usa gravata é quem tem poder, e está morando aqui nesse palácio”. A fala da estudante sobre sua releitura demonstra

reflexões acerca da posição imposta à população indígena, de servir apenas como souvenir. A substituição do broche em sua releitura, conectada com sua fala, demonstra uma preocupação em retirar a imagem indígena dessa condição. A estudante conecta o elemento (gravata) à figura dos políticos e desenha o palácio centralizado na folha sobre a gravata e a representação do mapa do Brasil.

Na imagem da Figura 8 a ideia de retirar a figura do indígena da condição de souvenir fica evidente. Um desenho com referência ao mapa do Brasil ocupa a posição sobre a gravata. A figura indígena é desenhada pela estudante em um barco, não vinculado aos outros elementos centrais do desenho, pescando em um fundo azul que se refere à água. A estudante explicou que “agora o índio está livre para pescar, antes ele estava preso no meio de quem usa gravata e destrói a natureza”.

A palavra “poder” foi muito utilizada pelos alunos para externarem suas percepções acerca da obra “Dos Bugres” e muitos relacionaram com a figura do boi na obra de Humberto Espíndola. Alguns afirmavam "Quem é dono de muito boi e usa gravata tem poder", pelo fato da gravata pintada por Julio Cabral. Estabeleceram conexões entre elementos de obras diferentes, gravata e boi, associados ao poder. Essas conexões feitas a partir da participação efetiva dos alunos contribuem para imaginações espaciais sobre como se configura o estado em que eles vivem. Principalmente quando relacionaram o tamanho da gravata pintada por Julio Cabral em contraste com o broche da imagem indígena pintada pelo artista. O diálogo que se estabeleceu na sala, relacionando a gravata e o broche, permitiu gerar explicações sobre a expulsão dos povos indígenas de suas terras e os interesses do crescimento econômico no tratamento das questões relacionadas à população indígena.

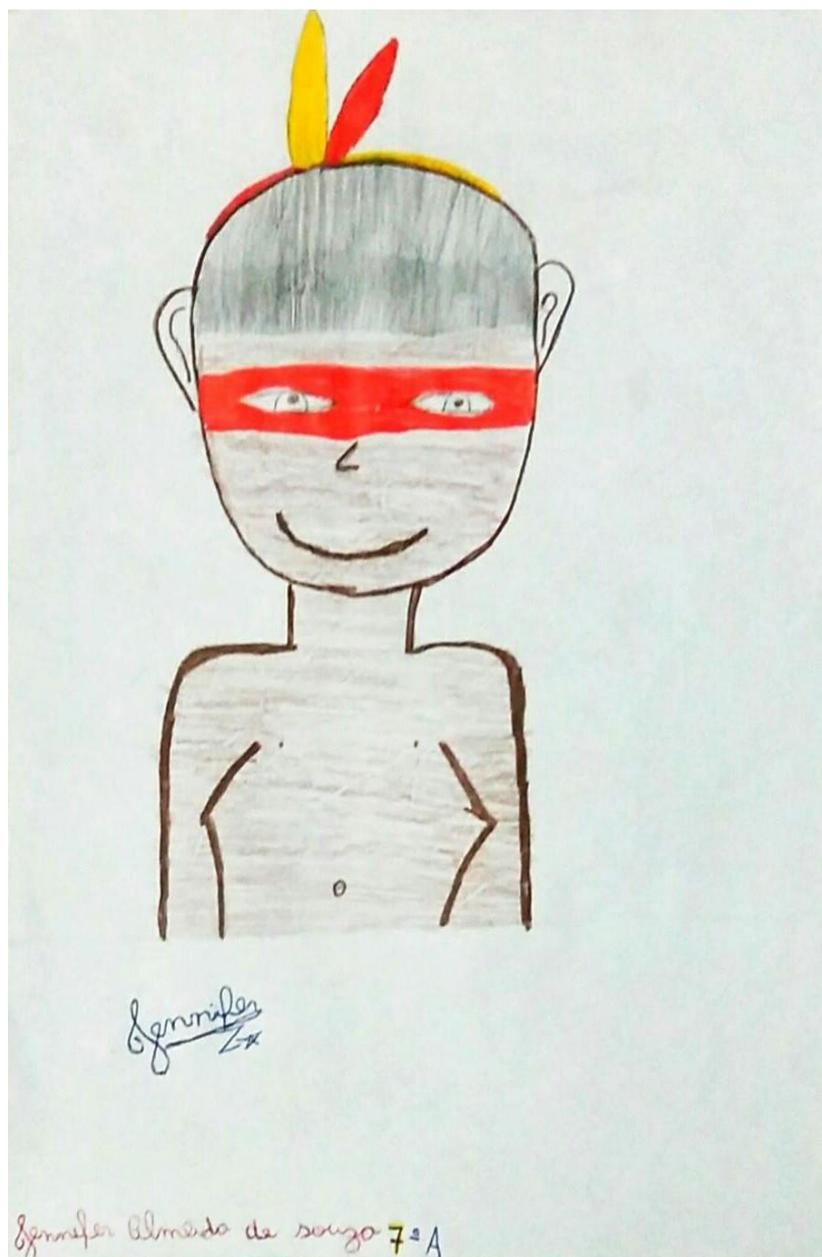


Figura 9 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
 Fonte: Acervo do autor

A Figura 9 apresenta uma estética bastante próxima às imagens clichês de indígenas que os alunos são bombardeados através dos aparelhos midiáticos. A imagem do indígena com cocar, no entanto, agiu como uma subversão da obra “... Dos Bugres”. Em diálogo com a autora da releitura, ela explanou que realizou uma releitura da obra, pois, segundo a mesma, “o índio está muito pequeno e deveria ser maior do que a gravata dos poderosos, pois eles moravam aqui antes de todos”. A obra que apresenta a imagem indígena, servindo de souvenir de uma gravata, que foi associada pelos estudantes ao poder, é subvertida pela estudante, trazendo a figura do índio para o

protagonismo do desenho. Os elementos presentes na obra atravessaram a estudante gerando outras Geografias possíveis, outras imaginações espaciais, conduzindo seu olhar para trajetórias alternativas a narrativa dominante.



Figura 10 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor



Figura 11 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor

As imagens das Figuras 10 e 11 possuem como inspiração para criação da releitura a obra “A ceramista”. A obra, como já apontamos, possui símbolos Kadiwéu e traços pintados em alto relevo em forma de silhueta feminina produzindo uma cerâmica, o que gerou potencial para pensar acerca da força e resistência das mulheres em seu cotidiano.

Na Figura 10 observa-se um autorretrato da estudante que criou a releitura utilizando um adereço na cabeça com referência aos elementos indígenas da obra. A estudante vinculou os traços femininos da obra à sua própria imagem. Durante a apresentação da obra original, a estudante explicou que “as mulheres que moram na

cidade também trabalham e lutam por direitos iguais. Aqui na escola, por exemplo, jogamos futsal assim como os meninos, mas não podemos treinar na quadra o mesmo tanto que eles”. A frase surgiu em um momento de diálogo sobre as percepções dos estudantes sobre a posição da mulher na sociedade. A fala da estudante juntamente com sua releitura de “A ceramista” demonstra uma reflexão acerca do seu cotidiano e levantamento de questões sobre o mesmo. Após a explanação, os estudantes do sexo masculino tentaram reprimir a fala da estudante, desvalorizando sua técnica futebolística, o que proporcionou um debate na classe. Os elementos da obra atravessaram a estudante fazendo-a se ver no lugar da ceramista pintada pelo artista, como símbolo da resistência feminina. A arte como intercessora movimentou o pensamento da estudante, tirou-a da zona de conforto (PEREIRA, 2019), fazendo com que sua explanação proporcionasse à sala e ao professor a imanência de outras trajetórias.

Ainda que tendo como referência para a releitura a mesma obra, notamos que a Figura 11 traz elementos bastante distintos em relação à Figura 10. A estudante que criou a releitura da Figura 11 desenhou um grande vaso com símbolos Kadiwéu e um mapa do Brasil pintado nas cores da bandeira nacional. Em diálogo com a estudante durante a criação da releitura, a mesma explicou que o desenho significa uma “recuperação do país”. Ao ser questionada sobre qual recuperação seria, a estudante respondeu que “o lado verde é onde ainda tem floresta e o lado amarelo onde as pessoas desmataram. Queria colocar o Brasil dentro desse vaso para curar ele já que os índios não desmatam”. A fala da estudante somado aos elementos da sua releitura indicam possibilidades de imaginações espaciais originadas por suas experiências na relação com a obra “A ceramista”. A estudante utiliza o elemento do vaso de cerâmica como uma espécie de caldeirão indígena onde o país está imerso para reverter processos de devastação ambiental. Imaginação que trouxe outras possibilidades de se pensar o espaço, uma narrativa alternativa à dominante no estado em que vive.



Figura 12 - Obra criada pelos estudantes do ensino básico (2018)

Fonte: Acervo do autor.

A Figura 12 é a última selecionada da experimentação no nível básico. Selecionamos essa criação, pois ela destoou das demais por ter fugido da inspiração estética das obras apresentadas aos estudantes. A criadora da obra da Figura 12 explanou durante a criação que se inspirou nos diálogos e debates que ocorreram durante a experimentação. Desenhou criaturas de outro planeta intituladas como alérgica a humanos, e sua nave devolvendo a representação do mapa do Brasil para a Terra. A estudante criou uma obra com elementos satíricos com fortes significados, que fugiu de quaisquer amarras, demonstrando seu potencial criador.

Finalizando a apresentação das criações selecionadas, explanamos agora nossas impressões acerca das experimentações com as turmas do 7º ano e avaliamos que os objetivos propostos foram alcançados. No primeiro momento, quando os estudantes foram apresentados à proposta de pensar Arte e Geografia como intercessores, foi observado um estranhamento, afinal a ideia de Geografia que estava estabelecida em suas convicções era a Geografia dos mapas, dos livros didáticos, do globo terrestre. O encontro com Arte tensionou o que estava preestabelecido, provocou reações e questionamentos como “o que pintura tem a ver com Geografia, professor?” A provocação causou um efeito cascata; após o primeiro questionamento, todos queriam

falar, indagar, solucionar o problema, criar problemas novos. A única coisa que não ocorria dentro daquela sala era o silêncio ou acomodações. A sala se tornou um caldeirão de imaginações, onde todos se sentiram tão provocados que não conseguiam se conter a não falar suas inquietações. Isso gerou diálogos, debates, conclusões, incertezas, um infinito de sensações, infinitas imaginações.

Ao serem desafiados a criarem suas próprias artes, outro golpe que desnortou seus pensamentos, geraram mais questionamentos que demonstraram subordinação. “Posso desenhar isso aqui?” apontando para um elemento desenhado sobre a folha. “Posso olhar na internet?”, “Como eu vou desenhar? Não sei fazer desenhos”. Questionamentos que foram sendo amenizados até a sala se tornar um ateliê, onde se dividiam materiais, imaginações e sensações. Enquanto criavam seus desenhos inspirados nas obras apresentadas, eu caminhava entre as mesas conversando com cada um, ouvindo suas imaginações, dialogando sobre suas percepções, obtendo mais informações sobre o poder e as possibilidades geradas a partir da proposta de pensar Arte e Geografia como intercessores. A experimentação no nível básico nos mostrou a possibilidade de se expandir o pensamento para além do que está estabelecido, nos tirando da zona de conforto, ampliando a visão acerca do que é espaço, do que é Geografia.

Meses após a experimentação no nível básico do ensino público, realizamos a experimentação no nível superior, também no sistema público de ensino, visando explorar diferentes possibilidades que a experimentação que propomos pode gerar. A segunda experimentação foi realizada a partir das atividades obrigatórias de bolsista de mestrado no estágio de docência. As aulas ocorreram em uma turma de Estágio Supervisionado II em Geografia, da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Foram selecionados três dias para a realização da experimentação, sendo que cada dia correspondia a cinco aulas de cinquenta minutos.

O primeiro dia da experimentação seguiu a mesma perspectiva da experimentação realizada no ensino básico, quando buscamos destacar o caráter educativo da arte, desconstruindo ideias generalizadoras acerca da mesma. Destacamos o caráter hospitaleiro e educativo dos museus e apresentamos imagens que demonstram como a arte está presente no cotidiano, através das publicidades, redes sociais, televisão.

Na segunda etapa da experimentação, ainda no primeiro dia de atividades, explanamos sobre referências que abordam a temática proposta neste estudo, buscando dialogar com os estudantes sobre a importância de incorporar diferentes linguagens na educação geográfica. O objetivo foi compreender as especificidades da linguagem da Arte, da linguagem pictórica e, a partir disso, pensar possibilidades para a educação geográfica.

O segundo dia da experimentação foi dedicado à análise das obras selecionadas do MARCO. Assim como na experimentação do ensino básico, buscamos, nesta etapa, estabelecer a análise estética e do contexto em que o artista estava inserido ao produzir a obra para pensar a linguagem pictórica como possibilidade de imaginação espacial. Foram explanadas aos estudantes as principais características de cada artista e, com isso, apresentadas as obras já discutidas no capítulo anterior: “O sopro” de Humberto Espíndola (Figura 1); “Dos Bugres...” de Julio Cabral (Figura 2); “A ceramista” de Adilson Schieffer (Figura 3); e a obra sem título de Ilton Silva (Figura 4).

No decorrer da apresentação das obras, estimei os estudantes a expressarem suas percepções acerca das mesmas. No início, era nítida uma precaução dos estudantes em falar suas ideias, havia o receio de errar ao explicar de que forma a obra atravessou-lhes. Conforme os estudantes foram sendo provocados a saírem da zona de conforto, as imaginações espaciais começaram a surgir e a participação dos estudantes na aula tornou-se fervorosa. Demonstraram curiosidades e surpresas, sentimentos, vontade de explicar para todos da sala os sentidos que cada obra despertou neles mesmos.

A sala de aula tornou-se uma arena de encontros e desencontros, de multiplicidade. Pode-se dizer que objetivo da experimentação foi atingido, pois o pensamento se colocou em movimento e a Arte trouxe uma dinâmica que possibilitou imanência de outras geografias, de outras possibilidades de se pensar o espaço. Para finalizar a aula, propomos algo diferente do que foi proposto no ensino básico. Por falta de tempo hábil para a criação de suas obras em sala de aula, foi proposto que os estudantes criassem suas obras inspiradas nos diálogos realizados, nas releituras das obras apresentadas na aula, e que as trouxessem na terceira e última aula da experimentação, quando cada obra ou releitura foi exposta para diálogos a partir delas.

Os diálogos que surgiram na sala durante apresentação das obras estiveram todos muito alinhados com questões sociais importantes na cidade onde a universidade se localiza (Dourados-MS) e no estado de Mato Grosso do Sul em geral. A estrutura do

curso de Geografia da UFGD contribui para um diálogo profundo acerca da conjuntura do regional e também nacional. As disciplinas sempre muito alinhadas a questões caras ao estado sul-mato-grossense.

No último dia da experimentação, os estudantes levaram à aula a releitura que foi solicitada. Participamos do processo de criação assim como os estudantes e também elaboramos uma releitura para apresentar na aula, acrescentando nos diálogos acerca de nossas imaginações espaciais.



Figura 13 - Releitura com técnica de lápis de cor sobre o papel produzido pelo autor (2019)
Fonte: Acervo do autor

Sentamos em um semicírculo e propus a eles que as criações fossem expostas para todos na sala, e com isso, os estudantes pudessem explicar suas imaginações, e somente após isso, o autor apontava suas perspectivas acerca das colocações e sobre sua obra ou releitura.

As percepções que apresentamos a seguir surgiram a partir dos diálogos em sala de aula. Unimos fragmentos de imaginações expostas durante a experimentação com

pensamentos nossos movimentados a partir das criações dos estudantes. Não se trata de colocá-los como verdade absoluta e sim de apresentar as possibilidades de educação geográfica que surgiram tendo a Arte como intercessora no movimento do pensamento.



Figura 14 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019)
Fonte: Acervo do autor

Na Figura 14 vemos uma mulher indígena com lágrimas vermelhas e uma mordaza que obstrui sua boca. Seu olhar triste direcionado a um pé de milho mobilizou as imaginações dos estudantes sobre as questões relacionadas aos povos indígenas. O pé de milho simbolizando o agronegócio divide o corpo da indígena. Em suas vestimentas, um símbolo característico da cultura Kadiwéu se contrasta com um símbolo de uma multinacional, que remeteu os estudantes a pensar como um símbolo do capitalismo. Os diálogos que surgiram através das falas dos estudantes conduziram a um caminho que girou em torno das políticas ambientais e indigenistas adotadas pelo governo eleito nas eleições presidenciais de outubro de 2018. A criação da releitura foi inspirada na obra “A ceramista”. É evidente um alinhamento com as questões indígenas no embate com os interesses do agronegócio, com isso, as imaginações espaciais giraram em torno de questões ligadas a esse contexto.



Figura 15 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019)
Fonte: Acervo do autor

Na figura 15 as lágrimas que caem dos olhos da figura feminina nos fazem atravessar um sentimento de tristeza. O que é rapidamente confrontado pelas flores coloridas que a cercam, trazendo vida, cor, resistência à obra. Os estudantes estimulados pelos elementos presentes na releitura construíram diálogos alinhados a conjuntura nacional que apresenta um momento no qual o feminicídio está em pauta por acontecimentos recorrentes em que mulheres são vítimas das consequências de um patriarcado ainda instaurado em nossa sociedade.

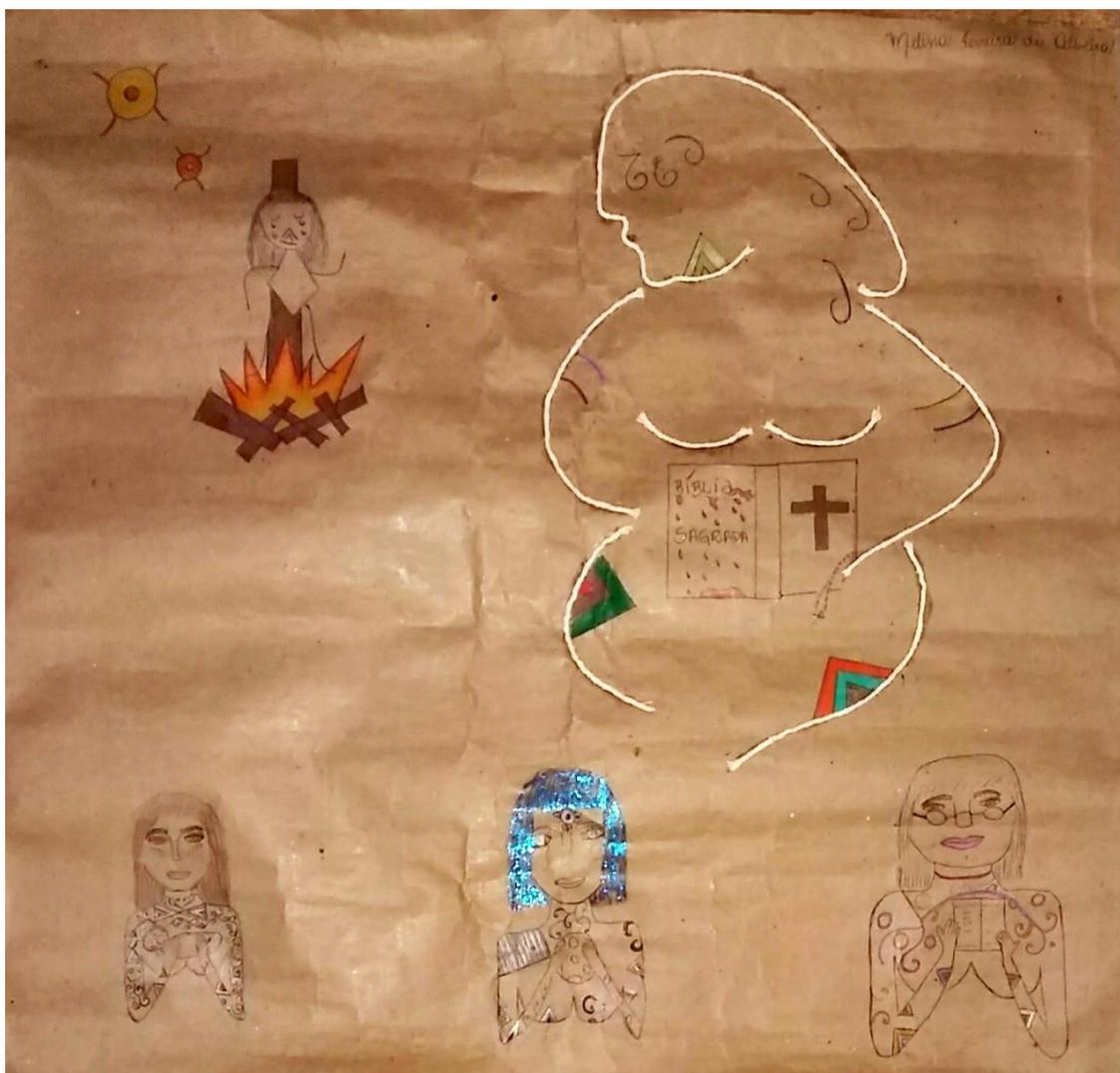


Figura 16 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019)
 Fonte: Acervo do autor

A Figura 16, seguindo a perspectiva de movimentos feministas, apresenta elementos muito interessantes em sua releitura. A releitura apresenta cinco imagens femininas em posições distintas. A estudante aproveita-se da falta de regras estabelecidas para a atividade proposta e utiliza sua criatividade para usar materiais diferentes dos outros estudantes na criação da releitura, criando algo único dentro das experimentações. A estudante utiliza barbantes para dar alto-relevo nas linhas que desenham uma silhueta feminina muito próxima a da obra original. No centro desta silhueta feminina, a estudante desenhou uma bíblia, que apresenta vários pontos na cor vermelha, o que remeteu os estudantes a imaginarem o vermelho como sangue.

As imaginações que se originaram nos estudantes possibilitaram diálogos acerca

do papel da igreja na construção do patriarcado, de atitudes machistas e pensamentos ultraconservadores que geram crueldades que atravessam a vida das mulheres. Essas crueldades vieram à tona nos diálogos com o estímulo de outro elemento presente na obra. Outra figura feminina está sendo queimada em uma fogueira, assim como ocorria com mulheres que sofreram perseguição religiosa e social no período da chamada caça as bruxas. Em paralelo a essas duas imagens femininas sendo reprimidas, a estudante bebeu na essência da obra “A ceramista”, buscando expressar a força dessas mulheres no seu cotidiano. A estudante personificou mulheres indígenas como mãe, como jogadora de futebol e como professora. Os diálogos que surgem a partir das imaginações seguem a perspectiva de se pensar na autonomia das mulheres para seguir os caminhos que desejam, sem perseguições de cunho social ou religioso.



Figura 17 - Releitura criada pelos estudantes do ensino superior (2019)

Fonte: Acervo do autor

A Figura 17 traz a única releitura, entre as criadas nos dois níveis da experimentação, que se inspirou na obra sem título de Ilton Silva. Avaliamos que esse fato ocorreu pela obra obter um caráter abstrato, o que pode ter gerado nos estudantes um

receio na busca por interpretações que eles imaginassem “corretas”.

Ilton Silva foi um artista com fortes laços com a fronteira entre Brasil e Paraguai, o que foi explanado para os estudantes durante a apresentação das obras selecionadas do MARCO, quando foram apresentadas as principais características de cada artista e os principais pontos das biografias. O criador da releitura presente na Figura 16 conectou-se aos aspectos que cercavam a vida do artista plástico e, com isso, criou uma releitura que nos remete à fronteira entre Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY).

Assim como na obra de Silva, a releitura apresenta várias cores e desenhos ligados à imagem de prédios, casas e carros. De um lado, a bandeira nacional do Brasil com casas e prédios. Do outro lado, a bandeira do Paraguai com o desenho de um único grande prédio identificado pelo estudante como um shopping de produtos importados. No centro, há um ônibus portando as cores da bandeira brasileira, contendo a palavra “turismo” em letras maiúsculas. Os elementos utilizados pelo estudante mobilizaram imaginações que conduziram os diálogos para se pensar as relações entre Brasil e Paraguai. Os dois países que protagonizaram uma guerra sangrenta possuem, de acordo com a narrativa do senso comum, uma relação de amizade. Apesar da teoria de amizade entre os dois países a imagem do Paraguai ainda é muito associada, no senso comum, ao consumo de produtos importados, a produtos falsificados e ao tráfico de drogas ilícitas. O movimento que a obra causou no estudante, se estendeu para os demais estudantes da sala. A releitura atravessou os estudantes como uma sátira a essa perspectiva dominante das relações entre Brasil e Paraguai, com isso, os diálogos seguiram uma perspectiva de tencionar esse pensamento, de mover as imaginações.

Pensando nas experimentações que ocorreram no ensino básico e no ensino superior, observamos que o estranhamento ao saberem da estratégia de aproximar Arte e Geografia, ocorreu nas duas experimentações, os rostos com expressões de espanto, as falas questionando se isso é possível, o receio de criar sua Arte.

Podemos observar nas experimentações que a potencialidade da Arte choca, movimenta o pensamento através de sensações, através do incomodo e do prazer de desvendar problemas e, ao mesmo tempo, criar novas problemáticas.

Aproximamos a linguagem da Arte e Geografia para “fazer reexistirem campos do saber geográfico e educacional, que se encontram bloqueados por algumas ideias já

estabelecidas que impeçam o pensamento pensar” (OLIVEIRA JR., 2017, p. 34). Outras possibilidades de pensar o espaço surgiram como formas de resistências a partir das experimentações com a Arte, constituindo formas de educação e geografias menores (GALLO, 2016). Utilizar a linguagem da Arte possibilitou aos estudantes construir suas próprias geografias, como ato de resistência máquina educacional.

O processo de aprendizagem que ocorreu através das experimentações se deu pela violência dos signos da arte, que causou estranhamento e tirou os estudantes da zona de conforto. Com base no pensamento deleuzeano, Kastrup (2001) descreve aprendizagem como invenção de problemas, como experiência da problematização. Através das experimentações com as obras do MARCO, fomos violentados pela linguagem da Arte em sintonia com a Geografia. Fomos forçados a lidar com a errância, construindo outro paradigma cognitivo (KASTRUP, 2001). Tornamos-nos viajantes, colocados em um novo ambiente que nos fez perceber novos problemas e novas soluções (KASTRUP, 2001).

Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. (KASTRUP, 2001, p. 17).

O foco as experimentações não foi de caráter técnico ou artístico. Ou seja, a arte não foi o foco, ela foi uma forma de colocar o problema da aprendizagem sob o ponto de vista da criação (KASTRUP, 2001).

[...] a arte não é um alvo, mas um atrator caótico, um ponto que é tendencial, sem ser fixo e sem possibilitar falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis. Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. (KASTRUP, 2001, p.19).

Não tratamos a Arte como um ponto fixo que orientaria o processo de aprender. Os signos da Arte nos violentaram, potencializando os processos de aprendizagem adquiridos a partir de múltiplas problematizações (KASTRUP, 2001) que surgiram da relação entre a Geografia e a Arte. Ou seja, “colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção” (KASTRUP, 2001, p.19).

Para criar outra possível forma de se imaginar o espaço, é preciso permitir que as manifestações artísticas se relacionassem com a Geografia sem a rigidez protocolar estabelecendo limites entre Geografia e Arte, pois o “aprendiz-artista não se conforma com seus limites atuais, mas torna-se a si mesmo como objeto de uma invenção complexa e difícil. O aprendiz é constrangido à tarefa de reinventar-se” (KASTRUP, 2001, p. 24).

O poder dos signos da Arte deslocou os estudantes a imaginarem o espaço de outra forma. Novos problemas, novas criações, gerando uma aprendizagem sob a perspectiva da invenção que “é sempre o resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam” (KASTRUP, 2001, p. 23).

Ao se depararem com as obras selecionadas do MARCO, houve um estranhamento para os estudantes, assim como acontece com os viajantes quando se encontram em outros ambientes, deparam-se com outros hábitos, outras línguas, que violentam o viajante, e o obrigam a viver experiências de problematização (PEREIRA, 2019). Antes os estudantes nunca pensavam em uma aula de Geografia contendo obras de Arte. Essa experimentação gerou uma tensão, desestabilizou a zona de conforto dos estudantes (PEREIRA, 2019), trazendo potencial para aprendizagem na busca de outros sentidos para o espaço.

Os estudantes foram lançados ao desconhecido, assim como os viajantes que chegam a outros ambientes diferentes do que conhecia antes (KASTRUP, 2001). Várias reações foram vistas naquelas salas de aula, pois enquanto alguns riam, outros ficavam em silêncio, e outros nos enchiam de questionamentos, tornando o ambiente da sala de aula subversivo da Geografia já estabelecida pelos protocolos educacionais, que distanciaram a Geografia da Arte (PEREIRA, 2019).

As releituras propostas na experimentação não se tratam de representações fiéis das obras apresentadas aos estudantes. Propomos um processo que desencadeia a criação de desenhos abertos às suas imaginações espaciais relacionadas à experiência junto às obras selecionadas do MARCO. Experiência não no sentido de experimento dado pela ciência moderna, mas sim à experiência enquanto algo que nos afeta e que nos faz tremer intensamente (LARROSA, 2014). Para isso, os signos da Arte são fundamentais no decorrer do processo, através da sua violência que tirou os estudantes

de sua zona de conforto, onde a Geografia só se encontrava enquanto um conteúdo presente nos mapas e nos livros didáticos.

A experiência vivenciada pelos estudantes só possui significado a partir da inquietação que os signos da Arte geram através do estranhamento. A movimentação que ocorreu na sala de aula na apresentação das obras fez os estudantes vibrarem, sofrerem, pensarem (LARROSA, 2014), provocando outras possibilidades de se pensar o espaço.

Pensar não pode ser restrito ao calcular, medir, raciocinar (LARROSA, 2014). Pensar vai além, pensar é também sentir a intensidade das experiências que nos sacodem (LARROSA, 2014). Os estudantes foram sacudidos pela violência do signo das artes no encontro com o pensamento espacial da Geografia. Com isso, a noção de experiência que nos interessa é aquela que resgata a subjetividade, que foge de qualquer dogmatismo ou autoridade (LARROSA, 2014). É a experiência como menos prática e mais como uma paixão, já que o sujeito dessa experiência é passional, receptivo, aberto, exposto e, sobretudo evitar definir como se fosse um conceito (LARROSA, 2014).

Ao terem contato com as obras do MARCO, em uma aula de Geografia, muitas percepções enraizadas no pensamento dos estudantes davam lugar à construção de novas imagens, novos pensamentos, aproximando-se da noção de espaço que proporciona a surpresa, a heterogeneidade simultânea (MASSEY, 2008). Esse modo de pensar o espaço proposto aos estudantes desafiou os mesmos a saírem do conforto, a criarem outros processos de pensamentos.

Os estudantes expostos às pinturas selecionadas do MARCO foram submetidos ao estranhamento, Geografia e Arte criando outras possibilidades, ampliando sua visão acerca do espaço. O espaço como algo estático, fechado, aniquila a liberdade de futuro. “Com esse tipo de espaço seria, sem dúvida, impossível ter a história como devir” (MASSEY, 2008, p. 47).

No cotidiano do estado de Mato Grosso do Sul, a narrativa dominante do agronegócio realiza apagamentos de outras histórias, pois, trajetórias alternativas a essa, aos olhos do mercado, não trazem consigo progresso. As narrativas dos povos indígenas que habitam, trabalham e constituem esse espaço são colocadas à margem, como atrasadas. Condição que impede pensar o espaço como uma coleção de múltiplas trajetórias diferentes que se atravessam (MASSEY, 2008).

Não cabe mais conceber o espaço como fixo, estático, geométrico que pode ser calculado para servir como palco onde a vida acontece. O espaço não pode subordinar o tempo, os dois devem existir coetaneamente, sempre inacabados, sempre em devir (MASSEY, 2008). Espaço não é uma tela plana. Imaginar o espaço é compreender infinitas trajetórias acontecendo ao mesmo tempo. Portanto, cabem nesse espaço, outras estórias, outras geografias, outras aberturas para além da narrativa homogênea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como aluno de escola e universidade pública e pibidiano que foi ao museu pela primeira vez em uma atividade do PIBID, destaco a vocês, leitores, que o ensino público, gratuito e de qualidade me proporcionou possibilidades que resultaram nesse estudo.

As experimentações realizadas nos dois contextos durante esta pesquisa de mestrado tiveram como objetivo retirar a Geografia da imobilidade da representação, mas principalmente, objetivo de possibilitar novas experiências aos sujeitos participantes das nossas experimentações, proporcionar o acesso a outras linguagens, proporcionar acesso à Arte.

Para atingir esses objetivos, buscamos fundamentos teóricos em vários autores, realizamos a prática com as experimentações na escola e na universidade e enxergamos o potencial da linguagem da Arte para ampliação do pensamento acerca na educação geográfica.

Na parte em que realizamos a fundamentação teórica deste trabalho, procuramos fundamentar o estudo com base em autores e conceitos que possibilitassem um pensamento aberto, sem amarras, que nos permitisse buscar a diferença, a começar pela noção de espaço que seguimos neste estudo: o espaço caracterizado pela multiplicidade, como conjunto de inter-relações.

Como esse espaço não pode ser representado, não seguimos a perspectiva de utilizar as obras como representação. Um espaço que pode ser representado, uniformiza, para produzindo a ideia de trajetória única, de uma única história universal. Assim, a ideia do espaço que pode ser representado está ligada à produção de subjetividades padronizadas. Por isso, seguimos a perspectiva da micropolítica, com o redescobrimiento do menor, das trajetórias ocultas pela narrativa ocidental, afinal, fugimos de pensamentos totalizantes, buscamos o espaço caracterizado pela heterogeneidade. Isso tudo se conecta a

Geografia, ao espaço. A forma como compreendemos o espaço afeta todas as nossas atitudes, portanto a ciência que estuda o espaço precisa pensá-lo como aberto, indefinido, inacabado, sempre em construção.

Nas experimentações acreditamos que criamos um pequeno acontecimento que retirou os sujeitos do estado estático, os alunos foram provocados a falar, suas vozes foram ouvidas, seus potenciais de criação artística foram estimulados, novas possibilidades foram abertas e trajetórias ocultas foram movidas para dentro da imaginação. Entendemos que esses fatos são relevantes para a construção de uma educação geográfica que dialogue permanentemente sobre o espaço. Uma discussão espacial em direção a um diálogo com múltiplas trajetórias históricas, não uma única história universal.

BIBLIOGRAFIA

BERGER, John. **Modos de ver** / John Berger; tradução de Lúcia Olinto – Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos A.; NOLASCO, Edgar César. **Uma obra, uma vida, uma marca, vários traumas: o artista plástico Humberto Espíndola**. Raído, v.5, p. 171-190, 2011.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; **A produção artística contemporânea de Mato Grosso do Sul: resgate de memórias e inventações artísticas**. In: ANPAP - 26º Encontro Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, 2017, Campinas, SP. Anais do XXVI Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Memórias e Inventações. Campinas, SP: ANPAP/PUC - CAMPINAS, 2017. V.1 p. 458- 473.

DELEUZE, Guilles. **Proust e os signos**. Traduzido por A. C. Piquet e R. Machado. – Rio de Janeiro: Editora Graal, 1987.

DELEUZE, Guilles. **Conversações**. Traduzido por Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Editora 34, 3ª Edição, 240p., 2013a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3ª edição, 1ª reimpressão. Traduzido por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. – São Paulo: Editora 34, 2013, 272 p.

FERRAZ, Claudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana G. (Orgs.). **Imagens, geografias e educação: intenções, dispersões e articulações**. – Dourados, MS: Editora da UFGD, 314p., 2013.

FERRAZ, Cláudio Benito O. VAL Rosangela Maria G. **A Linguagem Imagética na Escola e no Ensino da Geografia**. In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 30 de agosto a 2 de setembro de 2009, Porto Alegre-RS.

FIGUEIREDO, Aline. **Artes plásticas no Centro-Oeste**. Edições UFMT – Museu de Arte e de Cultura Popular; Cuiabá: Edições UFMT/MACP, 1979.

GALLO, Sylvio. **Deleuze & a educação**. 3ª edição; 1ª reimpressão. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 104p., 2016.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre F. de; GALLO, Sílvio. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015, p. 427-450.

GALLO, Sílvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sonia M.; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2010, p. 49-64.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Revista Educação & Realidade - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre - RS – Brasil. V. 27, n. 2 (2002) p. 169-178. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>> . Acesso em: 01/04/2020.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. – 12ª edição – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 440p., 2013.

KAERCHER, Nestor A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1999. 150p.

LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro. Notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In:_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 149-166.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. -- Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 312p., 2008.

MELIÀ, Bartolomeu. **Prefácio**. In: Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. / Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. **A Trama das Imagens: Manifestos e Pinturas no Começo do Século XX** / Paulo Roberto Arruda de Menezes – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

MONTEIRO, Carlos A. F. **Geografia Sempre: O Homem e seus Mundos**. Campinas: Edições TERRITORIAL, 2008.

OLIVEIRA, R. C.; NUNES, F. G. **Linguagem pictórica e ensino de Geografia: experimentações com obras do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO)**. In: 14º ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias., 2019, Campinas - SP. ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias. Anais, 2019.

OLIVEIRA, R. C.. **Linguagem Pictórica e Ensino de Geografia: Possibilidades a partir das obras de Arte do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO)**. In: XIII ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2019, São Paulo - SP. Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. Anais, 2019.

OLIVEIRA, R. C.. **Arte e Filosofia como Intercessores da Geografia: Possibilidades para Pensar o Ensino e a Aprendizagem**. In: IV Seminário de Formação Docente: Intersecção entre a Universidade e a Escola, 2019, Dourados-MS. IV Seminário de Formação Docente: Intersecção entre a Universidade e a Escola. Anais, 2019.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. **O que pode uma rede no entre imagens, geografias e educação?** In.: NUNES, Flaviana GasparottiJ NOVAES, Ínia Franco de (Orgs.). **Encontros, derivas, rasuras: potências das imagens na educação geográfica**. — Uberlândia (MG): Assis Editora, 2017.

OLIVEIRA JR, Wenceslao M. GIRARDI, Gisele. (2011) **Diferentes Linguagens no Ensino de Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE

GEOGRAFIA, XI, 2011. Goiânia. Anais... Goiânia, 2011, p. 1-9.

OLIVEIRA JR, Wenceslao M. GIRARDI, Gisele. **Geografia do artista quando coisa. Marcelo Moscheta e Manoel de Barros como intercessores geográficos.** Revista **Linha Mestra**, n.34, p.18-34, 2018.

OLIVEIRA JR, Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele; FERRAZ, Claudio Benito O. Percursos na diferença um ano e quarenta e cinco pessoas. In: **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações / Cláudio Benito Oliveira Ferraz, Flaviana Gasparotti Nunes organizadores – Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013. 314 p**

OLIVEIRA, Marcos Antônio de, 1972 - **Paisagens biográficas pós-coloniais: retratos da cultura local sul-mato-grossense / Marcos Antônio de Oliveira. - Campinas, SP : [s.n], 2014.**

PEREIRA, Ernandes de Oliveira. **Cartografia, Mapas e experimentações com linguagens da Arte: processos de produção de outras geografias em educação.** Tese (Doutorado em Geografia) - Pós-Graduação em Geografia do Centro Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p.183. 2019.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. **Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos.** In: Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.1, 2019 – Boletim NEPEG de Ensino de Geografia.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, MAURA C. **A alma é deste mundo.** In: CARVALHO, Alexandre F. de; GALLO, Sílvio. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir.** São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015, p. 39-70.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Palavra e imagem: leituras cruzadas/ Ivete Lara Camargos Walty, Maria Nazareth Soares Fonseca, Maria Zilda Ferreira Cury. – 2. ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128.**

ANEXO
DEMAIS RELEITURAS ELABORADAS PELOS ESTUDANTES



Figura 18 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor



Figura 19 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)

Fonte: Acervo do autor



Figura 20 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)

Fonte: Acervo do autor



Figura 21 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
 Fonte: Acervo do autor

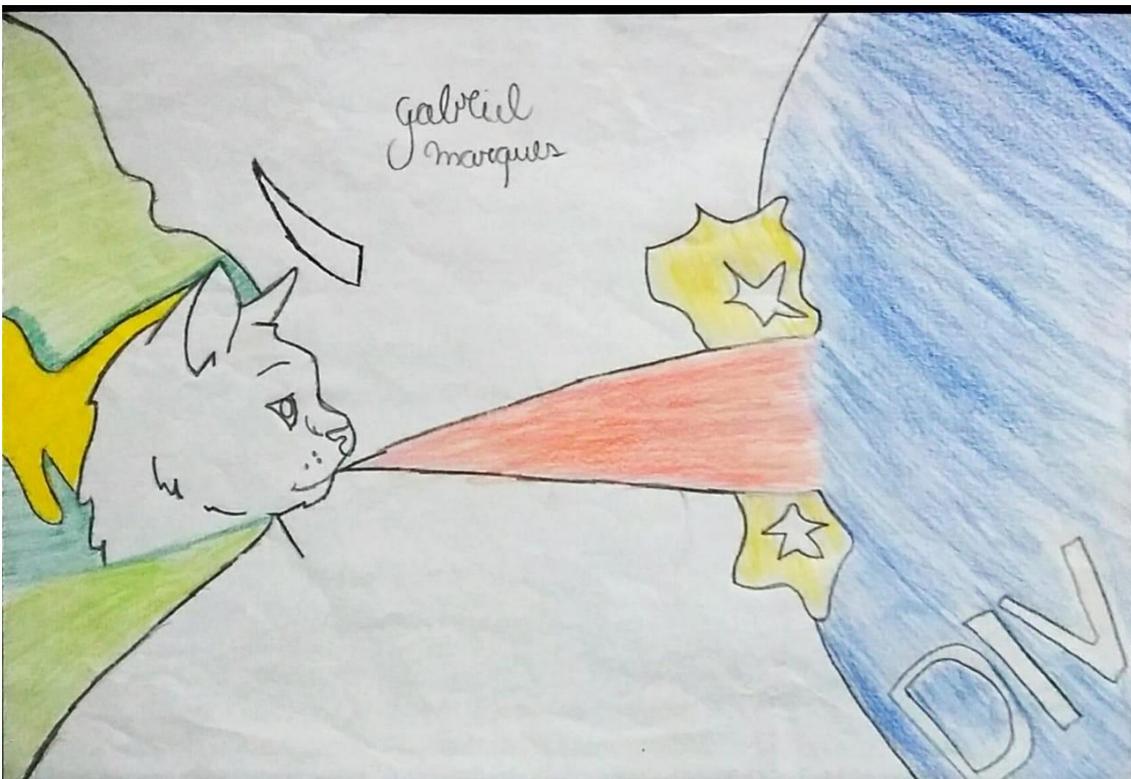


Figura 22 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
 Fonte: Acervo do autor



Figura 23 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor

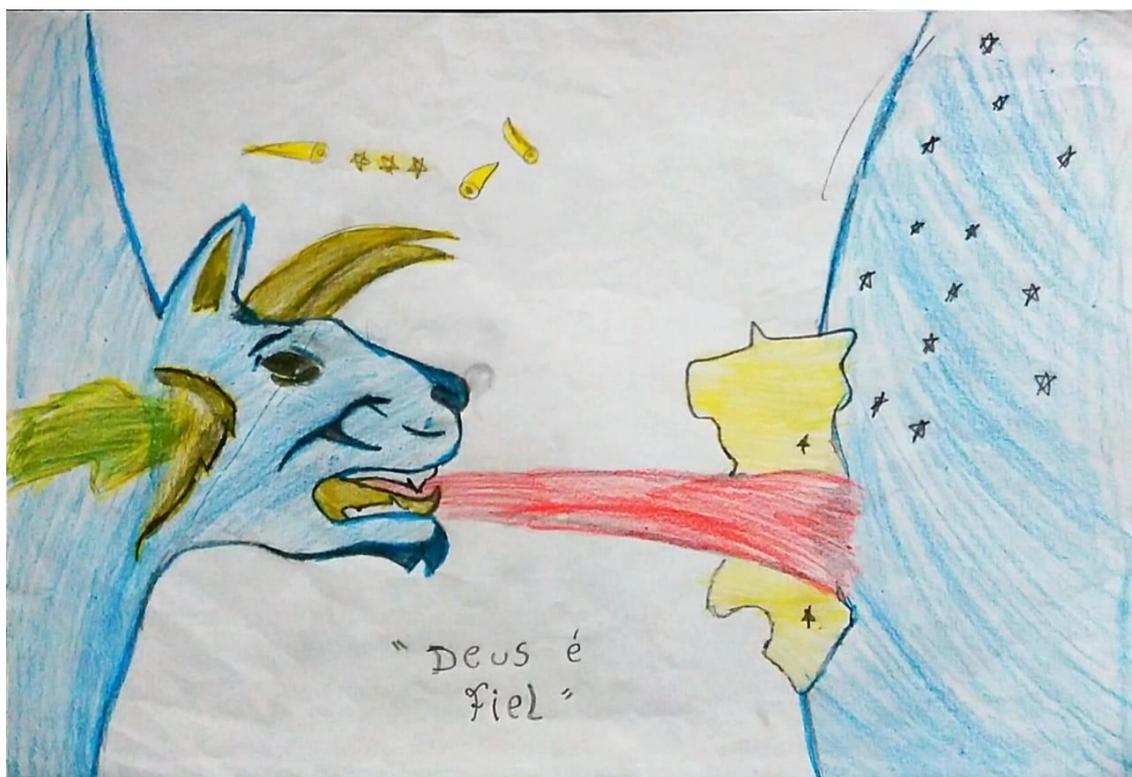


Figura 24 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor



Figura 25 – Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)

Fonte: Acervo do autor



Figura 26 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)

Fonte: Acervo do autor

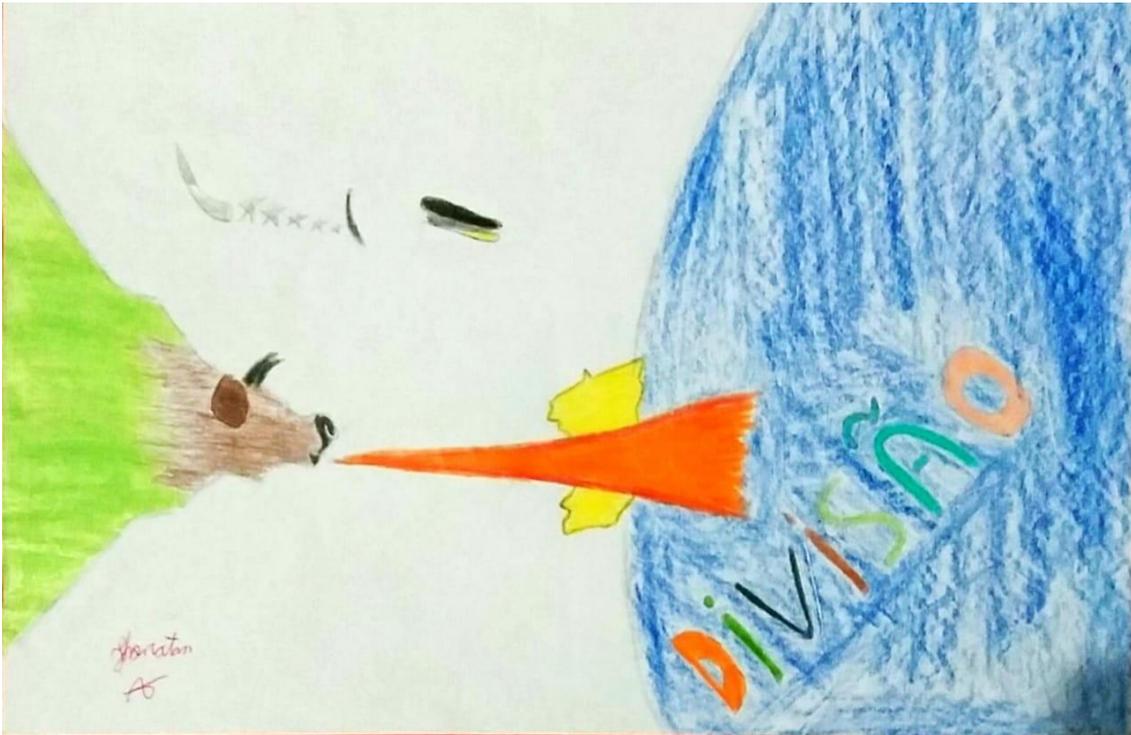


Figura 27 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor

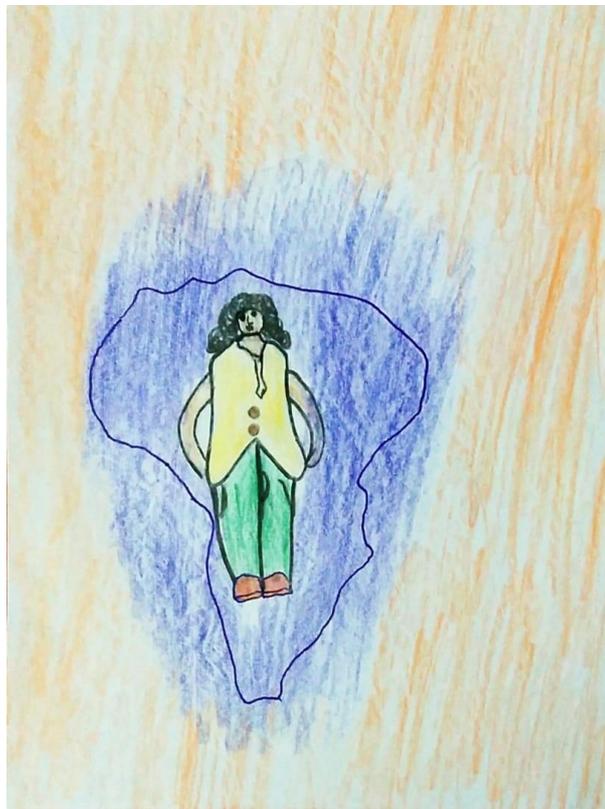


Figura 28 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor



Figura 29 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor

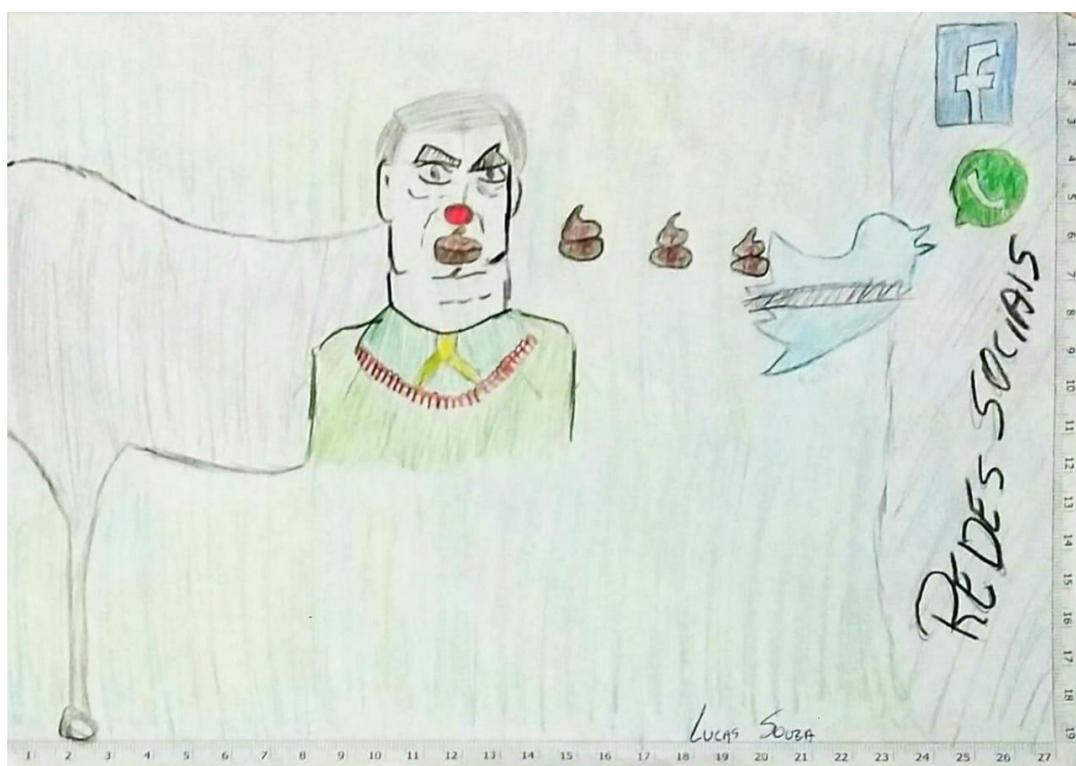


Figura 30 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor



Figura 31 - Releitura criada pelos estudantes do ensino básico (2018)
Fonte: Acervo do autor

