

**Arte e Modos de Compartilhamento de Sensibilidade:
A Contrapartida Social em Foco**

SÉRIO, Andréa¹;

Resumo: O texto propõe uma reflexão sobre as ações de contrapartida social, discute percepções sobre suas contradições, aponta questões a serem enfrentadas, enfatizando as relações entre criação/fruição artística e os modos de compartilhamento entre Arte e Educação; e apresenta diretrizes elaboradas para o desenvolvimento de experiências artístico-educacionais referentes a ações de contrapartida social propostas pela Fundação Cultural de Curitiba - FCC.

Palavras-chave: Arte; Conhecimento Sensível; Contrapartida Social.

Abstract: The text proposes a reflection about the social counterparty actions, discusses perceptions about their contradictions, points out issues to be addressed, emphasizing relationships between artistic creation/enjoyment and modes of sharing between Art and Education; and presents guidelines for the development of artistic-educational experiences related to social counterparty actions proposed by the Cultural Foundation of Curitiba - FCC.

Key Words: Art; Sensitive Knowledge; Social Counterparty

¹ Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi é Professora Adjunta do Curso de Dança da Universidade Estadual do Paraná UNESPAR e Colaboradora da comunidade de artistas Nó Movimento em Rede – PR.

O fazer artístico é um exercício de criação que se configura em um tipo de realidade não existente fora da experiência da própria obra. Ele se estabelece como uma possibilidade percebida subjetivamente, intuída, inventada (VIEIRA, 2006). No ato de fruição artística, a totalidade da obra se confronta com a percepção do sujeito que a frui, na medida em que a experiência advinda de memórias, intenções e projeções da realidade são evocadas. O exercício de criar e fruir arte pode ser considerado, portanto, como uma oportunidade interdependente de expansão da percepção individual e coletiva da realidade (ECO, 1997; BERTOLDI; RIL, 2016).

Partindo desse pressuposto é preciso considerar que a criação e a fruição artística são, em essência, possibilidades de diálogo plural e transversal com diferentes realidades sociais. Nessa sentido, não seria o próprio acesso à arte um ato social? Qual seria, então, o papel de ações artístico-educacionais de contrapartida social, inerentes à exigência de fomentos públicos de produção e difusão artística?

Questões como essas permeiam este texto com o objetivo de provocar o tensionamento de perspectivas de reflexão-ação entre artistas, educadores, gestores e demais atores sociais implicados na ressignificação de entendimentos sobre essas ações denominadas de contrapartida social, bem como, para reorientar procedimentos que colaborem para a construção de coerência dessas práticas em sua vocação social.

Arte, fruição e reinvenção da realidade: quem é mesmo que tem acesso?

A discussão sobre ações de contrapartida social é um campo permeado de contradições, com diferentes perspectivas de entendimento que implicam no modo como elas se configuram como conceito e prática. Entre os discursos que habitam essas contradições, um dos entendimentos observáveis é aquele pautado na ideia de que a exigência de ações de contrapartida social seria a negação do valor social da obra de arte, ou da fruição da mesma. Esse entendimento descredita a razão de existência

dessas ações e se consolida na ideia de que seria um equívoco conceitual admitir a existência de outros modos de ação social, que não a feitura da própria obra. Nessa visão, o artista, ao submeter-se a outro fazer com sua arte, estaria ratificando uma espécie de débito com a sociedade, no que se refere ao atendimento de uma função social, supostamente não suprida pela obra em si.

Uma outra perspectiva de discurso, se apoia na ideia de que a contrapartida social alimentaria uma visão cultural assistencialista, impregnada em muitos setores sociais, na qual a função principal dessas atividades estaria vinculada à controvertida necessidade de se promover o acesso de comunidades com nível socioeconômico mais baixo, a um tipo de arte chancelada com o *status* de arte de qualidade, fazendo crer que o artista detentor desse tipo específico de conhecimento estaria cumprindo com sua função social ao transmiti-lo, como uma espécie de doação de sua arte de maior qualidade aos que não teriam acesso a mesma.

Há ainda o entendimento fundamentado na ideia de que essas ações seriam uma oportunidade de educação, confundida, por vezes, com mecanismos de racionalização contrários ao fruir da arte. Nesse entendimento, determinadas comunidades necessitariam “compreender melhor” as obras de arte. As ações seriam então, uma espécie de ferramenta facilitadora, tradutora de conceitos artísticos, percebidos como necessários, especialmente para o contato do público com formatos de arte menos literais, considerados menos compreensíveis, principalmente àqueles com menor acesso a informações sobre arte. Portanto, a doação da informação, tradução, racionalização da arte, seria a contrapartida social ofertada por quem teve tal acesso.

Esse entendimento, próprio de uma ideia de pagamento de pedágio social, unido à visão, por vezes, pouco aprofundada sobre a dimensão do que se configura em acesso à arte, não corresponde à magnitude da importância da oportunidade de encontros de saberes, de troca de naturezas distintas entre artistas, educadores e integrantes de diferentes contextos comunitários, para a efetivação da produção de conhecimento sensível e artístico no mundo (BERTOLDI; KUNIFAS, 2015).

Na inércia do simplismo e reducionismo da compreensão sobre o que poderiam ser essas oportunidades de encontro, são produzidos comportamentos negligentes referentes à qualidade das experiências realizadas, percebidos entre artistas, comunidade envolvida e também entre gestores culturais, o que gera insatisfação mútua nos atores sociais que vivenciam essas práticas, desvitalizando-as de sua potência. Por outro lado, essa percepção de insatisfação vem tencionando discussões e pode provocar novas reflexões e ações colaborativas para as proposições necessárias à reorientação dessas práticas.

No que se refere ao campo conceitual, um dos pontos sensíveis a destacar é o aprofundamento do entendimento sobre a própria fruição artística. Como exposto anteriormente, é ponto pacífico que o ato da fruição não é um ato passivo e se configura como um modo de apreensão e reinvenção da realidade e, por esse motivo, é ele próprio um ato social (ECO, 1997; PEIXOTO, 2003). É sabido, entretanto, que a ação de fruir arte é desenvolvida por todos nós, a partir de uma percepção subjetiva que se consolida a partir de nossas experiências de vida, portanto, não diz respeito apenas ao acesso à obra no sentido utilitário do termo, mas, está intimamente implicada nos modos como estabelecemos relações com a exploração, problematização e reinvenção da realidade individual e coletiva (VIEIRA, 2006).

É importante perceber que, embora a fruição artística seja um atributo de todos os seres humanos como possibilidade de experiência sensorial, no que se refere à potencialidade humana para a invenção, não há como negar a interdependência entre a fruição e a multiplicidade de experiências em/com arte vivenciadas por cada pessoa em seu contexto. Portanto, não basta o acesso físico à obra, não basta informação racional sobre a obra, não basta receber arte sem validar política e artisticamente aquele que a frui (MATOS, 2012). A fruição se consolida como potência humana na rede complexa de modos de compartilhamento de tecnologias de sensibilidade, próprias de uma visão de mundo construída na perspectiva da possibilidade, da inventividade e não apenas no contato desprovido de permissão para a ser, inventar e participar (BERTOLDI, 2015).

Partindo desse pressuposto, o contato do público com a obra de arte e com outras configurações de ações artístico-educacionais podem ser entendidas, conceitualmente, como interfaces de experiências interdependentes, são possibilidades na multidimensionalidade do campo da produção de conhecimento em arte. São estímulos à permissão de reinvenção da realidade que se estabelecem na experiência de troca sensível. Negligenciar qualquer possibilidade dessa multiplicidade de compartilhamento seria reduzir o próprio ser humano em sua potência de criação/fruição artística.

Criação e fruição da obra de arte não se opõem ao reconhecimento da importância do contato do público com ações artístico-educacionais dela derivadas, na medida em que se assume que é justamente nessa variedade de experiências que se valida a complexidade do campo da participação social de criadores/fruidores de arte. São esses encontros de naturezas distintas entre artista-obra-público que ampliam a percepção de possibilidades de reinvenção da realidade para ambos (BERTOLDI, 2015). Essa é a oportunidade social a ser aprofundada.

É verdade que a nomenclatura de "contrapartida" usada para definir tais oportunidades, ao nosso ver, merece atenção e ressignificação, visto que, está socialmente estigmatizada pela cultura de desvinculação da vocação social da fruição da obra de arte. Além disso, ela simbolicamente reforça o equívoco de que algumas comunidades, em desvantagem socioeconômica, deveriam ter acesso a um tipo arte legitimada com o *status* de arte de qualidade e, por esse motivo, seriam consideradas com menor acesso à arte.

O exercício da fruição artística como ato político social nos remete a aspectos complexos da condição humana. Trata-se de uma oportunidade de troca inserida no modo de estarmos permeáveis às dimensões da nossa própria realidade. Sendo assim, não se propõe ao simplismo da negação da arte como existência social, mas, ao entendimento de que é, não apenas possível mas também desejável, que múltiplas abordagens de troca de fruição/ação se estabeleçam em torno da produção de conhecimento sensível no mundo.

São abordagens distintas que colaboram para o desenvolvimento da qualidade de troca inerente à arte e, nesse sentido, são transversais a campos de conhecimento artístico-educacionais. Vale lembrar que a necessidade de acesso a esse tipo de experiência transcende culturas, níveis socioeconômicos, linguagem, conhecimento específico, entre outras diferenças entre os seres humanos. Aliás, é justamente na diferença que se potencializa a invenção de conhecimento artístico no mundo. Quem é mesmo que tem acesso?

A troca para além do pedágio: pelo fim da anestesia dos encontros entre arte e educação

As práticas educacionais são processos subsidiados por escolhas epistemológicas que fundamentam estagnação e/ou revelam possibilidades de problematização, invenção e consciência crítica do mundo (FREIRE, 2011). São interdependentes da cultura social e influenciadas pela percepção dos ecossistemas nos quais atuamos.

No campo da arte, a produção de um tipo de conhecimento específico, chamado de conhecimento sensível ou artístico, nos confere uma oportunidade de atuação transformadora no contexto de uma educação significativa para a vida e, por esse motivo, é um potencial de inovação e transformação do design de pensamento dos seres humanos em sua integralidade (LE BRETON, 2006).

A posição central da arte no desenvolvimento humano pressupõe a consideração de características individuais, ambientais e de suas diferenças como modos de interface da produção de conhecimentos emancipatórios. Entretanto, esse pressuposto é influenciado pela maneira como os atores envolvidos constroem mediações entre arte e educação na realidade em que estão inseridos (MATOS, 2012; SERIO, VIEIRA e VIERIA 2017).

Observa-se na interdependência entre educação e cultura, a presença da ideia de movimento

com uma dinâmica que requer constante intercâmbio entre os diferentes participantes do processo educacional. Como uma condição irrefutável do viver em sociedade, a educação é uma prática social universal, o mesmo ocorrendo com a intencionalidade de seus movimentos (DEMO, 1996). Daí a importância de conhecer o modo como esses movimentos são percebidos na interação entre natureza e cultura humana.

A arte é considerada como uma segunda natureza do ser humano, aquela que a educação e os costumes acrescentam à natureza adquirida. Ela tem potencial para se desenvolver a partir da visão de que os seres humanos se entendem capazes de determinar a necessidade de produção material e imaterial de suas existências, produzindo um tipo de conhecimento próprio, o conhecimento artístico (LE BRETON, 2006). Entre as diversas manifestações do humano, a arte estabelece uma relação particular com aspectos da subjetividade sensível como a criatividade, a intuição, a inventividade e a coexistência delas com informações impressas no corpo, como um modo fundamental de aprender a aprender e, assim, ressignificar conceitos e práticas produzindo conhecimentos novos (KATZ, 2002; VIEIRA, 2006).

Para Kastrup (2001, 2005, 2012) as subjetividades individuais são, em essência, o objeto de uma aprendizagem que se manifesta na inventividade. A autora aborda o conceito de Aprendizagem Inventiva, apresentando-o não como um método, mas, como uma política pedagógica que adota a invenção como ponto de vista para fazer frente ao processo de problematização implicado no cerne da aprendizagem e produção de conhecimento no mundo. Além disso, a crença na vocação ontológica do ser humano como um ser social, confere uma perspectiva de invenção e reinvenção da sociedade pela participação ativa e criativa daqueles que, por vezes, encontram-se imersos na cultura do silêncio, ou porque estão imersos em sistemas educacionais anestésiantes do humano (FREIRE, 2011).

A alteração desses sistemas que retroalimentam a anestesia é urgente, entretanto, é necessário considerar a complexidade (MORIN, 1990; MORIN; MOIGNE, 2000) das possibilidades de atuação no campo da (des)anestesia artístico-educacional. Este tipo visão de mundo, tem sido discutida no conceito

de consciência (DAMÁSIO, 2011, 2012), no qual a construção da realidade e suas possibilidades de expansão são assumidas como dependentes das experiências duais compostas por razão e emoção, manifestas no corpo. Razão e emoção, informação e sensibilidade possibilitam juntas reformulações, reorganizações de hábitos que se transformam em pistas para novos modos de atuação e de produção de conhecimentos.

Autores de diferentes áreas tem chamando atenção para a urgência da criação de modos de operar que agreguem a relação de saberes percebidos no/pelo corpo, de forma que a antiga perspectiva de transmissão de informações isoladas, ceda lugar a produção de conhecimento sensível em rede. Na área da neurociência cognitiva, por exemplo, descobertas recentes deram conta de que o conceito de inteligência precisa ser atualizado para refletir os aspectos multifatoriais implicados nos sistemas de redes neurocerebrais responsáveis por nossa percepção (DAMÁSIO, 2012). Tal perspectiva requer, entre outros atributos, o desafio de desenvolver a característica humana de lidar com incertezas, de inventar, ter ideias próprias gerando tecnologias que impactam em novas organizações de realidade e, das experiências do fazer e fruir arte (BERTOLDI; RIL, 2016).

Ainda assim, um distanciamento entre conceito e prática em diferentes contextos, em especial, no que se refere à dominância da ideia de compartimentalização do conhecimento – artístico ou educacional- opera no risco de deixar o corpo que cria e frui arte ausente da experiência educacional, empobrecendo sua potência inventiva e transformadora. Portanto, uma noção de ação artístico-educacional formatada em conceitos dicotômicos, próprios século XVIII, não pode dar conta da perspectiva de uma sociedade transformadora, capaz de incorporar um pensamento artístico-educacional inventivo, transversal a diferentes áreas, necessário ao século XXI.

Partindo da noção sistêmica do enriquecimento de experiências de troca de saberes que envolvem o conceito do binômio artístico-educacional como pressuposto de acesso à criação/fruição em arte, a questão que surge é como artistas, educadores, gestores públicos e comunidade se envolvem de

modo corresponsável na ressignificação de ações artísticos-educacionais. Como colaboram com a integralidade e diversidade de experiências sensíveis dos seres humanos?

A arte, em sua especificidade é significativa para a vida das pessoas em diferentes contextos de troca artístico-educacional. Não negligenciá-los parece ser um caminho que assume seu valor social sem simplismos, e pode gerar pistas para seguirmos menos anestesiados de nossa própria potência como seres humanos.

Reflexão e atitude: por um comprometimento social corresponsável

Entendendo a necessidade de que as reflexões se potencializam na ressonância do encontro com práticas transformadoras da realidade, a Coordenação de Dança da Fundação Cultural de Curitiba foi propositora de encontros de reflexão-ação entre artistas-docentes-pesquisadores, membros da comunidade e gestores culturais da cidade de Curitiba PR, realizados na Casa Hoffmann – Centro de Estudos do Movimento, nos dias 10 e 11 de março de 2018.

Nesses encontros, os participantes foram convidados a refletir conjuntamente sobre o desenvolvimento de diretrizes norteadoras da ressignificação de experiências artísticos-educacionais relativas à contrapartida social. As reflexões foram fomentadas pela colaboração de Claudia Pires (CE), Alessandra Lange (PR), Fernando Nascimento (PR), e teve minha mediação para a contextualização das diferentes realidades de criação e experiências de ensino públicos de dança.

À partir dos eixos norteadores das discussões elencados pelos grupos de estudos, formados pelos participantes desse encontro, foram elaboradas as seguintes diretrizes para o desenvolvimento de um Plano Pedagógico de Dança².

1. As ações artístico-educacionais de contrapartida social deverão ser realizadas nos locais indicados e previamente mapeados pela FCC, em acordo com a coordenação das regionais da cidade de Curitiba, de modo a possibilitar o desenvolvimento de ações periódicas nos referidos locais e criar um fluxo contínuo de dança naquelas comunidades, denominado de Circuito de Dança nos Bairros.
2. O mapeamento de características, necessidades e afinidades entre as propostas de ação artístico-educacional nas referidas comunidades será possibilitada por meio da participação dos(as) proponentes e representantes das regionais em reunião previamente agendada e convocada pela FCC.
3. As proposições de contrapartida social apresentadas nos projetos aprovados deverão ser readequadas pelos(as) proponentes, a partir do mapeamento das características e necessidades das comunidades onde serão realizadas.
4. As proposições de experiências artístico-educacionais deverão considerar os diversos formatos e modos de ação educacional alinhadas com metodologias inventivas e problematizadoras do fazer artístico.
5. As proposições de experiências artístico-educacionais deverão considerar a acessibilidade dos diferentes corpos e culturas e colaborar com o processo de descolonização e validação política dos múltiplos saberes.

² Diretrizes elaboradas por Alessandra Lange (Coletivo Nós em Traço – PR), Andréa Sérgio (Nó movimento em rede e Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR) e Fernando Nascimento (Colégio Estadual do Paraná- DANCEP).

6. As proposições de experiências artístico-educacionais deverão promover a valorização da subjetividade individual em diálogo com a experiência de construção coletiva no contexto da(s) comunidade(s) onde as ações serão desenvolvidas.
7. As proposições de experiências artístico-educacionais deverão ampliar a perspectiva da realidade preexistente no contexto da(s) comunidade(s) onde as ações serão desenvolvidas.
8. Os proponentes de ações artístico-educacionais terão a mentoria de orientadores de apoio pedagógico, disponibilizada pela FCC, a ser realizada por profissional Licenciado em Dança com experiência profissional alinhada com fundamentações conceituais de aprendizagem com perspectiva inventiva e problematizadora.
9. Os(as) proponentes das contrapartidas sociais deverão avaliar o desenvolvimento das experiências artístico-educacionais em cada regional, a partir de um modelo de avaliação fornecido pela FCC, nos quais estarão contidos critérios de avaliação que serão usados para a análise do impacto das ações propostas ao longo do tempo.
10. A divulgação das ações de contrapartida social será realizada pela FCC em conjunto com a Coordenadoria das Regionais de Curitiba, considerado as características de cada regional. O registro das ações de contrapartida social poderá ser realizado pelos proponentes das ações mediante prévia autorização dos participantes. O registro oficial das ações de contrapartida social será realizado pela FCC.

A elaboração dessas diretrizes considerou que o objetivo das experiências artístico-educacionais relativas à contrapartida social é promover a aproximação e troca entre os saberes existentes nas comunidades onde as referidas ações se desenvolvem, e os saberes compartilhados pelos proponentes das ações. Considerou também o comprometimento de gestores públicos, artistas e integrantes das

comunidades das regionais da cidade de Curitiba com o fortalecimento e o desenvolvimento efetivo de ações artístico-educacionais de contrapartida social.

Por fim, levou em consideração que o investimento em estruturação institucional para a realização sistemática de ações de contrapartida social tem potencial para promover uma cultura de convivência entre diferentes experiências artístico-educacionais e colaborar para a ampliação de perspectivas artísticas e de expansão da realidade de todos os cidadãos.

Referências

BERTOLDI, A. L.S. Trans(ações) de corpos com deficiência em processos de criação em dança entre *outras coisas más*. **Caderno de Ensaios TOM**, UFPR, Curitiba: UFPR, v. 2, p.28-41, 2015.

BERTOLDI, A. L. S.; KUNIFAS C. Sobre guarda-chuvas em tempos de ventania: a Educação/Arte/Terapia somática diante de uma epistemologia sistêmica de corpo. **Revista Científica da FAP**, Curitiba: UNESPAR – Campus de Curitiba II, v.13 julho-dez, p.111-127, 2015.

BERTOLDI, A. L.S; RIL, A. F. Aproximações entre neurociências e processos de fruição e criação em dança na infância. In: VELLOZO, M.; STECZ, S. (org.) **Criação, ensino e produção de conhecimento em artes: artes visuais, cinema, dança e teatro"** Centro de Artes da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão: Felcicam, 2016.

DAMASIO, A. R. **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Mota, São Paulo: Companhia das Letras, 2011

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ECO, U. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KATZ, H. A dança como ferramenta de evolução. In: LEÃO, L. (Org.) **Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Iluminuras, 2002, p. 235-241.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v.6, n.1, p. 17-27, jan/jul 2001.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 93, p.1273-1288, 2005.

_____. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Trama Interdisciplinar**. Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), v.3, n1, p.23-33, 2012

LE BRETON, D. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATOS, L. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia- EDUFBA, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget; 1990.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A Inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SERIO A. L.; VIEIRA, C. e VIEIRA, S. **Corpo em questão**. Curitiba: Nó movimento em rede, 2017.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento – Arte e Ciência, uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.