

Fluxos Culturais: um ponto de partida

Rogério de Almeida¹ & Marcos Beccari²

Este livro reúne investigações vinculadas, direta ou indiretamente, aos grupos de pesquisa GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura) e Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura), ambos sediados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Abraçando um amplo e impreciso território – entre arte, educação, comunicação e mídias –, esta coletânea apresenta o modo como alguns professores/as e pesquisadores/as, com diferentes formações e orientações teóricas, conjugam e promovem a diversidade de processos formativos entrecruzados com outros modos de expressão cultural.

Os organizadores tomam a noção de *Fluxos Culturais* como elemento convergente e deflagrador das disposições narrativas que instauram a paisagem cotidiana de nossa existência e do lugar no qual vivemos. Partimos da premissa de que a cultura contemporânea não se vale mais de noções conceitualmente unívocas e catalogadoras, mas é marcada por deslocamentos, contradições e atravessamentos narrativos. A necessidade de refletir sobre a dinâmica desses fluxos é uma posição que pode ser apreendida dos textos aqui reunidos, chamando a atenção para as condições que nos permitem transitar entre diferentes contextos, olhares, afetos e sentidos. Assim, mais do que um conjunto de reflexões ou testemunhos sobre a cultura contemporânea, trata-se de desenrolar, por meio de vozes distintas, alguns fluxos culturais que nos perfazem.

1. Professor Associado do EDA da FE-USP. Coordenador do Lab_Arte e GEIFEC. Livre-docente em Educação pela FEUSP. E-mail: rogerioa@usp.br.

2. Professor do Depto. de Design e do Programa de Pós-Graduação em Design da UFPR. Doutor em Educação pela USP. E-mail: contato@marcosbeccari.com.

Antes de apresentar as vozes ora elencadas, julgamos pertinente delinear um ponto de partida que possibilite a compreensão sobre isso que denominamos fluxos culturais, entrelaçando numa única dimensão as noções de arte, educação, comunicação e mídias.

De saída, talvez seja desnecessário dizer que tal abrangência epistemológica não constitui nenhuma inovação ou marca de nossa época. Os filósofos pré-socráticos não faziam distinções rigorosas entre filosofia, física e poesia. Dante e Montaigne, por sua vez, inseriam-se numa tradição renascentista que não demarcava com precisão os confins entre ciência, filosofia e arte. Homero, Shakespeare e Goethe nunca se deixaram localizar com exatidão por entre as taxonomias acadêmicas ou de qualquer outra ordem.

Hoje, por mais especializadas que sejam as ramificações que atravessam os saberes, as fronteiras entre muitas áreas voltam a se esfumaçar, de modo que uma tese sobre cinema, por exemplo, pode ser apresentada, com alguns ajustes retóricos, tanto num departamento de Filosofia quanto em um de Educação, de Comunicação, de Psicologia, de Arte, dentre outros. De nosso ponto de vista, não obstante, estranho é quando isso (ainda) não acontece, uma vez que todas as coisas passíveis de serem pensadas, estudadas e expressadas, do antigo ao novo, do concreto ao abstrato, dos cânones aos memes, não têm sentido senão como coexistência numa mesma configuração cultural.

Cultura e educação

No início de *Dialética da Colonização*, Alfredo Bosi (1992, p. 16) define cultura como “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado pelo processo”. Evidencia-se, nesse enunciado, que cultura e educação estão interligadas, pois se a primeira responde por um conjunto (práticas, símbolos etc.), à segunda cabe o processo de transmissão. Mais que isso. A própria noção de cultura engloba a de educação, que se qualifica como um processo, um momento no interior da cultura.

Por sua vez, podemos definir educação de modo muito próximo à cultura, como o processo de transmissão do conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que perfazem a cultura. Mais que isso. Poderíamos embaralhar os termos e dizer que cultura não é somente conjunto, mas também processo, assim como educação não é somente processo, mas também símbolos e valores. Se estivermos de acordo quanto a isso, podemos tratar cultura e educação como dois processos que caminham juntos na busca de coexistência social, como afirma Bosi.

Isto posto, caberia indagar, um tanto quanto retoricamente: 1) existe de fato um conjunto de práticas, técnicas etc. que define cultura ou esse é um campo minado, pronto a explodir os próprios consensos de conjunto? e 2) a educação efetivamente se limita a reproduzir cultura ou, de algum modo, também ajuda a inventá-la?

Sobre a primeira questão, o ponto é menos discutir se há ou não conjunto – evidentemente, para haver cultura deve haver minimamente um conjunto – do que apontar os dissensos, conflitos e ranhuras dos elementos internos que perfazem esse conjunto. Se quisermos estudar cultura de massas, cultura popular, cultura brasileira, croata, andina ou digital, inevitavelmente deveremos buscar não só as convergências como as diferenças. Deveremos buscar também as contaminações, as trocas, a promiscuidade entre as culturas (de massas e popular, popular e erudita, erudita e de massas), bem como as corrosões das fronteiras e as dificuldades de contenção dos processos que, se por um lado misturam culturas, por outro insistem em retroagir em confinamentos datados, como os fundamentalismos, os fascismos etc. Todo esse processo só tem crescido desde os expansionismos econômicos que tenderam à globalização.

Por esse breve diagnóstico, hoje convém tratar cultura mais como processo que como conjunto. Assim, entendemos cultura como o “universo de criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações” (Ferreira-Santos e Almeida, 2012a, p. 14). Tal entendimento enfatiza que a cultura, mesmo material, tem um componente simbólico, isto é, hermenêutico, de significado (ou ausência de), que é fundamen-

talmente humano. Isso significa que esse valor simbólico é criado (arte, moral, política), mas não só; é também transmitido (educação), podendo ser ou não apropriado (adesões, rejeições) e interpretado (significado, criticado, desconstruído etc.).

Por fim, é importante mencionar que tais bens simbólicos não são estanques, mas estão em relação constante, portanto mudam sempre, o que enfatiza o caráter dinâmico e processual da cultura. Essa constatação nos conduz à segunda questão posta – se a educação se limita a reproduzir a cultura dada ou se também a inventa. Parece claro, pelo que acima foi exposto, que a educação, enquanto processo de transmissão, isto é, de formação das novas gerações, conquanto reproduza determinados bens simbólicos, também contribui para sua ressignificação. Em outras palavras, se a cultura se reproduz por meio da educação, a educação não deixa de ressignificar a própria cultura, modificando-a nesse processo de reprodução, ou seja, também produzindo cultura.

Educação, arte, comunicação e mídias

Esse processo de (re)produção e (re)significação da cultura pela educação pode ser estudado em casos específicos, como por exemplo na participação dos negros na formação do povo brasileiro (do racismo à representatividade) ou da mulher na sociedade (do patriarcalismo às questões de gênero). Nesses casos, como em tantos outros, a educação não tem meramente reproduzido ou espelhado a cultura, mas tem participado das disputas, uma vez que não só a Cultura é feita de culturas como a Educação é feita de educações (formal, não formal, pública, privada, midiática, estética etc.).

Isso se torna evidente no caráter ambíguo que marca a relação entre educação, arte, comunicação e mídias.³ De um lado, essa relação tende a ser, no universo escolar, relegada

3. As noções de arte, comunicação e mídias são aqui adotadas com o sentido genérico de, respectivamente, expressão, veiculação e suporte/meio de bens culturais – entendimento suscetível de críticas pelos mais variados vieses, mas suficiente para sublinhar o caráter heurístico da ideia de fluxos culturais.

ao segundo plano, limitando-se ao espaço ínfimo das aulas de Artes (quando esse espaço não é reservado somente aos trabalhos manuais livres ou à História da Arte). Não é novidade, com efeito, que a escola pouco contribui na formação midiática, artística, sensível dos que a frequentam. De outro, não faltam propostas que buscam submeter um campo ao outro: uma educação pautada pelas categorias da arte, uma arte pautada pelas categorias da educação, uma educação “aberta” às novas mídias, uma comunicação midiática dirigida à educação etc. Ainda que se verifique em tais empreitadas resultados relevantes (conforme o campo que se privilegie), corre-se o risco de menosprezar a reciprocidade que alimenta e movimenta tais instâncias no âmbito sociocultural.

Pois para além da educação formal e suas propostas inovadoras, vivemos em meio a uma ecologia comunicacional (Gomes, 2012) configurada, principalmente, pela convergência de telas (Rincón, 2013) e pela disseminação de conteúdos em diferentes mídias. Nos termos de Maria da Conceição Silva Soares (2016, p. 83),

Habitamos uma contemporaneidade que nos convoca, todo tempo, a produzir, usar, interpretar e pensar com narrativas audiovisuais híbridas e transmidiáticas. Enfim, vivemos em um tempo no qual somos, simultaneamente, público e produtores, emissores e receptores de audiovisuais, ou seja, somos todos praticantes das audiovisualidades que nos atravessam, nos informam, nos narram, nos agenciam e nos inventam [...].

Nesse terreno em que os registros visual e multimídia organizam nossas práticas cotidianas, parece ser através da arte, da comunicação e das mídias que a educação, sobretudo *informal*, permanece ressignificando a cultura. São os processos de ver, fazer ver e ser visto que, junto às sonoridades musicais e aos ritmos do corpo, constituem-nos enquanto subjetividades em permanente reformulação, ou seja, compondo nossos constantes e múltiplos percursos formativos. A presença de câmeras por toda parte, por exemplo, mais do que “vigiar” o mundo em tempo real, possibilita-nos dramatizar a vida, narrar nossas impressões, fabular e experimentar performaticamente novas possibilidades de viver esteticamente esta nossa existência partilhada.

Como é fácil constatar, e conforme anteviu Martín-Barbero (2000, p. 86), os mais jovens demonstram um domínio tácito com os dispositivos midiáticos, uma familiaridade “feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma”. A centralidade da oralidade e das linguagens audiovisuais, ao contrário do que muitos ainda supõem, não promove o analfabetismo ou a ignorância, mas sim outros modos, nunca exclusivos (leitura e escrita proliferam ao alcance dos dedos), de conhecer, interagir, sentir, experimentar e partilhar bens culturais.

No âmbito educacional, o efeito da predominância desse olhar audiovisual e multimidiático, com suas novas formas de administrar a atenção, a visibilidade e a subjetivação (Crary, 2013), aponta para a difusão e o pluralismo de imagens possíveis, simultaneamente estéticas e hermenêuticas (Almeida; Beccari, 2016), em detrimento do aprendizado consensual (como aquele da hierarquia tradicional entre professor e aluno). O aprender convive com o desaprender; os valores ensinados, com a suspensão desses valores; os conceitos e saberes, com o fluxo constante de intensidades afetivas. Não que tudo ocorra de forma pacífica. No cotidiano das salas de aulas, professores ainda tentam decifrar (e controlar) a atenção de estudantes que, às vezes entediados, às vezes irônicos, às vezes arredios, direcionam todo o seu interesse (e o próprio corpo) para artefatos e assuntos que não os considerados propriamente escolares. Com os polegares movimentando-se freneticamente sobre a tela dos *smartphones*, poderiam passar o dia inteiro procurando músicas, capturando e editando imagens, gravando vídeos, postando e fazendo comentários nas redes sociais.

Isso que, não raro, serve para ilustrar a ideia de vazio ou de crise com a qual alguns teóricos caracterizam a sociedade do espetáculo – e suas derivações líquidas, anestésicas, hiper-pós-históricas – pode ser também considerado, ao contrário, apenas um indício de propagação das expressões artísticas (que há muito não se restringem às categorias tradicionais de pintura, escultura, teatro etc.). Não se trata, por certo, de um conhecimento basilar das linguagens e seus antecedentes históricos – não restam grandes questões críticas –, mas de um domínio técnico mínimo (ainda que automático, simulado, artificial)

para produzir uma expressão⁴ por meio das mais diversas mídias, afinal transitamos entre estilos, vozes, representações, posto que somos midiaticamente incitados a (re)interpretar a nós mesmos, a recontar nossas histórias, a escrever nossas ficções.

Sob esse prisma, mais do que uma educação enquanto complexo institucional, no qual o aprendizado se dá em níveis e esferas, o que importa ao olhar contemporâneo são os *itinerários de autoformação*: “sempre provisórios e inacabados, são os meios pelos quais construímos, elaboramos, configuramos, inventamos, imitamos, traduzimos o que somos. Não são as nossas obras, mas somos nós como obras” (Almeida, 2015, p. 187). Com isso também ganha força a noção de design como *articulação simbólica*, isto é, como um modo (não estrito aos designers) de produzir imagens, aparências e formas de olhar (Beccari, 2016). Nesse sentido, a crescente agência e abrangência do design na esfera cotidiana se manifesta em novas formas de aderir ao espetáculo mundano: o mundo é visto, narrado e vivido à medida que as coisas que nos cercam (imagens, objetos, lugares e pessoas) se coordenam, se conectam, se compõem.

[...] design perfaz um ritual diário de recortar, assimilar, organizar das mediações de acordo com nossos gostos e com cada ocasião. [...] não se trata tanto de expressar uma “visão de mundo”, mas antes de fazer diferentes modos de olhar expressarem-se uns pelos outros, num processo que é sempre ambíguo porque procede por símbolos, por simulacros, por formas que não têm significado senão na própria rede de relações a que se ligam. Insistindo neste caráter simbólico, processual e hermenêutico, podemos enfim compreender o design como articulação simbólica: uma (re)tradução constante, por meio da forma, que abre o mundo para a pluralidade das interpretações (Beccari, 2016, p. 235-236).

Ao passo que o design põe em relevo nossas afeições e rejeições, nossos gostos, gestos e modos de olhar, “todas as narrativas, discursos, instituições e boas intenções perdem o estatuto de verdade e se proliferam como ficções às quais aderimos sem crença” (Almeida,

4. No vocabulário de Spinoza (*apud* Deleuze, 2017), expressão significa um modo particular de afetar e ser afetado; no léxico de Flusser (2013), pode ser entendida como intensificação da experiência imediata.

2015, p. 187). Essa desfabulação não implica desconfiança ou paralisia, mas devolve à noção de espetáculo o sentido de *especulum*, de espelho ou imagem de um mundo pleno, desmistificado. Nas palavras de Mario Perniola (2009, p. 28), “tal é o mundo contemporâneo, em que tudo já se dá no presente, tudo está disponível aqui e agora, e nada falta”. Não se trata de uma concepção estática, como conformação às coisas como elas são, mas exatamente o oposto: é a condição de um olhar dinâmico, incessantemente animado por deslocamentos sensíveis através dos quais nos mantemos em ligação direta com a realidade e, portanto, com nossos fluxos culturais.

Um oceano de fluxos culturais

Fluxos culturais constituem a força imanente da cultura, enquanto vetor de agenciamentos de toda ordem. Trata-se das bifurcações, cruzamentos, passagens e atalhos por meio dos quais nos inserimos no mundo, o que implica adentrar o espaço aquoso, flutuante e primordial de um *oceano* formativo, como renúncia a toda imobilidade, negação de toda fixidez. Com efeito, não é tanto o caso da desgastada liquidez a que se refere Bauman, que estava mais preocupado com o aspecto volátil e moldável das sociedades pós-modernas, algo sem forma ou que, por ser líquido, assume qualquer forma. Se aqui evocamos a imagem mítica do oceano – como substância primeva e matricial de onde surgiu *Nanã Buluku*, senhora da lama, mãe ancestral africana, progenitora da humanidade – é para enfatizar o caráter efêmero, transitório, dinâmico, sensível e abundante dos fluxos culturais que nos conectam ao mundo.

No nascer da história da filosofia ocidental, Heráclito abriu o horizonte de uma gramática fluída que não revela nem oculta, mas *sugere*. Toda mudança no mundo sugere que as coisas continuam as mesmas, e vice-versa, as coisas continuam as mesmas porque mudam. Nunca somos os mesmos que éramos antes, mas também nunca deixamos de ser o que fomos. Assim, a fluidez heraclitiana é coincidência de opostos, concatenação das diferenças e contrariedade de coincidentes. Em outras palavras, as mudanças e diferenças

pertencem a um único mundo comum a todos. O que há de constante aqui nada tem a ver com permanência ou fixidez, pois se tudo muda para continuar o mesmo é precisamente porque nada permanece intacto: nem a coisa vista nem o olhar que a vê.

Contudo, talvez tenha sido no mundo *barroco* que os fluxos puderam ser vislumbra- dos como nuances, limiares, o que se mantém ambivalente. Em *A dobra: Leibniz e o barroco*, Deleuze (1991) descreve o pensamento barroco não como ocultação ou revelação, mas como *explicatio*, dobramento e desdobramento. O conceito deleuziano de “dobra” abrange os campos semânticos de quatro verbos latinos: *volvo*, *plecto*, *flecto* e *clino*. O primeiro sig- nifica girar em torno, donde provêm as noções de voluta, envolvimento, enrolamento – ou seja, um percurso não retilíneo, mas labiríntico. *Plecto*, por sua vez, remete à ideia de tecer (do grego *pléco*, entrelaçar) e, portanto, a de tecido. Debaixo das vestes há a pele, que é também um tecido, assim como todas as coisas; e da relação entre as vestes derivam o *amplexus* e o *complexio*, isto é, o abraçar e o tecer junto coisas diferentes. *Flecto* significa flexionar: curvar de maneira contínua, sem variações bruscas. É o oposto de rigidez, en- durecimento, inflexibilidade. Por fim, *clino* é inclinar, movimento que remete a relações de transversalidade. *Clinamen* é a palavra com a qual Lucrécio descreveu, no quadro da filosofia epicurista, o encontro fundamental que dá vazão à formação do mundo: entre as quedas verticais de cada átomo, o movimento do *clinare* se dá por meio de deslocamentos infinitamente pequenos.

O ponto em comum, a “*dobra*”, entre os quatro campos semânticos é a concepção do mundo segundo a qual os aspectos da continuidade, da sutileza e da fluidez prevalecem sobre cortes claros e rigorosos. A partir dessa concepção, Deleuze acrescenta à filosofia de Leibniz a ideia de que os diferentes pontos de vista (ou mônadas) pertencem a um único mundo (e não indicam outros, como pensava Leibniz). Se o mundo existe, diz Deleuze interpretando Leibniz, não é porque seja o melhor, mas o inverso: é o melhor porque existe, porque é o único que existe. Embora seja um mundo cortado por grandes terras e imensos mares, é ainda uma única Terra e também um único oceano, com extensões e fronteiras que se referem menos à realidade que ao nosso modo particularmente humano de ver a realidade.

O que essa longa digressão pode iluminar nos ditos fluxos culturais? Em primeiro lugar, serve-nos para indicar certa insuficiência de matrizes conceituais clássicas que balizam a esfera cultural, tais como centro, periferia, identidade, civilidade. Em segundo lugar, o importante na ideia de fluxos culturais não é que ela seja precisamente definida, mas que seja “desdobrável”, isto é, que nos permita enxergar, no sentido heraclitiano, diferenças na uniformidade e coincidências nas diferenças. Mediante a sinuosidade do mundo, afinal, tudo se dá com a maior simplicidade possível: tudo é falso, tudo é verdadeiro, inclusive as diversas pronúncias que a cultura nos oferece.

De maneira esquemática, podemos pensar que os fluxos operam por confrontos e concatenações. Por um lado, a realidade concreta nos *enfrenta* (a despeito de nossas vontades), e ao enfrentar-nos possibilita formulações das mais diversas ordens. Por outro, imagens, pensamentos e a própria concretude do mundo são uma coisa só, ancorada em um mesmo corpo por onde atravessam-se inúmeras intensidades que nos incitam a produzir e combinar sentidos, valores e outras intensidades. Desse modo, os bens culturais (simbólicos, materiais, visuais, conceituais) são irredutíveis às explicações que deles derivam e, ao mesmo tempo, permanecem *prenhes* de sentidos múltiplos, justamente por sua disposição processual de não perder o momento imediato, a fluidez do presente.

Tal disposição, no entanto, não implica que o trânsito cultural seja plenamente livre e aberto, como se as pessoas tivessem se tornado uma espécie de *tábula rasa* sensível e receptiva, ou como se a tradição metafísico-humanístico-científica, escalonada por milênios no Ocidente, pudesse ser meramente renunciável. Não se pode perder de vista a ampla cadeia discursiva que, como intuía o Foucault maduro, regula e ao mesmo tempo instaura o nosso trato com o corpo, a experiência de si. Nesse sentido, os fluxos culturais atuam como regimes em função do visível e do enunciável, como modos de fazer ver e de fazer falar, movimentando-se em direções dispersas, tal como um novelo feito de linhas fraturadas, alargadas e reatadas a todo instante.

Mas a questão pode ser mais simples. Deslocamos de um fluxo a outro de acordo com a *intensidade* dos próprios fluxos. Para além de práticas discursivas ou não-discursivas, dos jogos do verdadeiro e do falso, imagens de mundo são produzidas, fixadas, depois

reexaminadas e abandonadas, modificadas ou ampliadas, num movimento contínuo de retomada e recondução. Os fluxos culturais residem exatamente no fato de que, nesse deslocamento permanente, o ponto de partida e o ponto de chegada são simultaneamente os mesmos e radicalmente diferentes: na diversidade encontram-se as semelhanças e pelas semelhanças é que se conjuga a pluralidade dos modos de ser (Ferreira-Santos, Almeida; 2012b). É a partir desse traçado irregular que podemos finalmente apresentar os capítulos que compõe este livro, elencados e organizados na tentativa de demarcar ou matizar alguns dos tantos fluxos que atravessam a paisagem contemporânea.

Os 22 capítulos deste livro

Abre esta coletânea o ensaio *Quem tem medo da arte contemporânea?*, de Marcos Beccari (UFPR), que, após problematizar o constructo da vanguarda histórica, examina alguns dos enunciados mais influentes sobre a arte contemporânea e encerra com a questão da relação entre arte e vida, contrastando a noção de fim da arte com a de vida como obra de arte. Na sequência, em *Insídia do real*, Luiz Antonio Callegari Coppi (FE-USP) parte do conto “Teoria das Cores” de Herberto Helder para tecer uma analogia filosófica entre o olhar do pintor e as “telas negras” que nos conectam à fluidez do mundo contemporâneo.

No capítulo *Não existe fronteira para a minha poesia*, Rosana Soares e Eduardo Vicente (ambos professores da ECA-USP) apresentam um diálogo entre a cultura hip hop e a tradição da MPB, em especial entre Criolo e Chico Buarque, que (re)aproximam a tradição literária nacional e a produção de artistas da periferia. Em *Café com bobagem*, Bolívar Teston de Escobar (UFPR) relaciona o ambiente das cafeterias londrinas do século XVII com os atuais memes da internet, os quais são apresentados como chave para a compreensão dos desvios humorísticos e educacionais.

O riso e sua relação com a Pedagogia do Palhaço, escrito por Marco Antonio da Silva (FE-USP), conhecido como Marco Guerra, investiga as possibilidades, caminhos e prin-

cípios da construção de uma Pedagogia do Palhaço, tendo por base sua dissertação de mestrado e a experiência no Lab_Arte. Na sequência, Christian H. Pelegrini e Beatriz G. Silva (UFJF) apresentam *Os sitcoms engajados dos anos 1970: uma análise de The Mary Tyler Moore e All in the family*, questionando a ideia de que sejam programas frívolos, superficiais e desconectados do mundo real, para defender sua mediação em questões culturais tensas, polêmicas e sensíveis.

Em *O problema da superinterpretação das narrativas audiovisuais*, Sílvio Anaz (ECA-USP) critica as interpretações que buscam decifrar um suposto conteúdo secreto das produções audiovisuais e propõe, em contrapartida, um modelo de análise a partir da perspectiva heurística do imaginário.

Rogério de Almeida (FE-USP) analisa, em *Pressão Pedagógica e Imaginário Cinematográfico Contemporâneo*, oito filmes recentes para demonstrar como o imaginário do cinema tem exercido uma pressão pedagógica na formulação de imagens de mundo, em especial no tocante aos imaginários distópico, niilista e afirmativo. Daniel B. Portugal (ESDI-UERJ), por seu turno, realiza uma análise do filme *Frozen* no capítulo *Da potência do inverno à redenção do verão*, com o objetivo de lançar luz sobre os valores que perfazem o imperativo ético de uma jornada interior rumo à “boa vida”, cujas fontes morais permanecem amplamente naturalizadas.

Sabrina da Paixão Brésio (FE-USP) propõe uma interpretação mitopoética sobre a animação japonesa *Mononoke Hime*, de Hayao Miyazaki, depreendendo dela uma concepção mitoecológica em torno de uma jornada anímica. Juliana Michelli Oliveira (FE-USP) realiza um estudo hermenêutico sobre a relação entre os homens e a máquina, a partir dos significados simbólicos extraídos do conto “A máquina extraviada”, do escritor goiano José J. Veiga, na perspectiva da antropologia do imaginário.

Júlia Campiolo Porto (FE-USP) propõe uma discussão sobre *A personagem feminina na literatura infantil*, descrevendo o momento em que o atual mercado editorial, em sintonia com a ampla mobilização social em torno da representatividade das minorias históricas, tem buscado reparar o desequilíbrio entre personagens masculinos e femininos em

livros infantis. Em *Resistências do imaginário no livro infantil ilustrado*, Guilherme Mirage Umeda (ESPM-SP) argumenta que o livro infantil tende a educar o livro adulto, posto que as novas experimentações verbo-visuais favorecem o florescimento da imagem em meio ao tradicional iconoclasmo escolarizante.

Marcos Ferreira-Santos (FE-USP) presenteia-nos com o texto *Cultura e educação afro-ameríndia*, no qual condensa sua trajetória, com destaque à experiência do Lab_arte na Faculdade de Educação da USP, em defesa da inserção de matrizes afro-brasileiras e indígenas no âmbito curricular e constitucional da educação básica no Brasil. Em *Uma flor rompe o asfalto*, Barbara Muglia-Rodrigues, Miraci Tamara Castro e Nádia Tobias (FE-USP) questionam qual é o lugar da palavra poética na academia e, à guisa de uma resposta, relatam algumas vivências desenvolvidas no Lab_Arte, nascidas das travessias entre as linguagens da dança, do bordado e da palavra.

Fernando de Carvalho Lopes (FE-USP), em *Haicai, Fotografia e Educação de Sensibilidade*, relata a experiência de uma aula/oficina de filosofia para alunos do Ensino Médio em duas escolas de Campinas, onde trabalhou com a forma poética do Haicai e com a arte fotográfica em busca de uma educação dos sentidos corpóreo-perceptivos, compreendida como Educação de Sensibilidade. Grácia Lopes Lima (Instituto GENS de Educação e Cultura) apresenta-nos, em *Detalhes de um percurso*, os triunfos e percalços do Trecho 2.8, projeto libertário que une Educação, Arte e Comunicação em prol do desenvolvimento da capacidade criativa de pessoas estigmatizadas socialmente.

Alberto Filipe Araújo e José Augusto Ribeiro (Universidade do Minho) problematizam *A Utopia da Comunicação e o Fim da Educação*, encerrando a crítica com um apelo humanista para a ampliação de nossa sensibilidade reflexiva. Em *Colaboração, cooperação e reflexão docente-discente no ensino superior*, Carolina Calomeno (UFPR) apresenta um relato de suas estratégias de ensinagem na disciplina de Design de Embalagens, associando protagonismo discente a processos colaborativos-cooperativos.

Patricia Dias Prado (FE-USP) narra, em *“Como hacen eso?”*, algumas das entrevistas que permearam sua investigação de pós-doutorado acerca das experiências estéticas, artísticas e formativas em Dança e Teatro na Educação da primeira infância. Rodrigo

da Silva Guimarães Gonçalves (UNIFESP) relata, em seu *Projeto Oficina: paleontologia, arte rupestre e arqueologia na escola*, as experiências realizadas com educandos dos sextos anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Barueri, São Paulo, que interagiram com a linguagem científica por meio de oficinas de produção de pintura rupestre e simulação de escavação em sítio paleontológico e arqueológico.

Louis P. J. Oliveira (INSAPER/UNISA) encerra a coletânea de fluxos culturais dialogando com Byung-Chul Han em um capítulo intitulado *O cansaço ordinário em nossos dias*, no qual critica, de maneira cáustica e não sem ironia, as leituras totalizantes e reducionistas sobre os tempos que correm, afirmando, contrariamente, que o que nos resta é mediar aquilo que se pode.

Referências

- ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.
- ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. “A expressão do real: estética e hermenêutica das imagens”. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-25, fev./mai. 2016.
- BECCARI, Marcos. **Articulações simbólicas**: uma nova filosofia do design. Teresópolis: 2ab, 2016.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CRARY, Jonathan. **Suspenções da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- _____. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Campinas: Papyrus, 1991.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao Imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012a.

- _____. **Antropolíticas da Educação**. São Paulo: Képos, 2012b.
- FLUSSER, Vilém. “Nossa embriaguez”. In: DUARTE, Rodrigo (org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2013.
- GOMES, Marcelo Salcedo. “Imagens midiaticizadas: comunicando a si mesmas”. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana. **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 197-203.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. “Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais”. In: FILÉ, Valter (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000, p. 83-112.
- PERNIOLA, Mario. **Enigmas: egípcio, barroco e neobarroco na sociedade e na arte**. Chapecó: Argos, 2009.
- RINCÓN, Omar. “Experiências de convergência: inovação na análise e na expressão audiovisual”. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Orgs.). **Educação e imagens II: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens**. Petrópolis/Rio de Janeiro: De Petrus/FAPERJ, 2013, p. 23-36.
- SOARES, Maria da Conceição Silva Soares. “O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas”. **Visualidades** (UFG), v. 14, n. 1, p. 80-103, jan./jun. 2016.