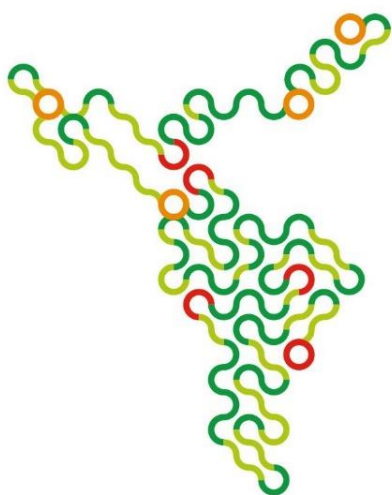


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

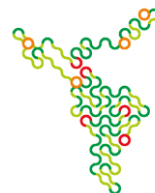


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

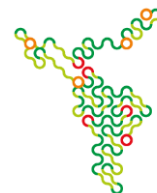




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

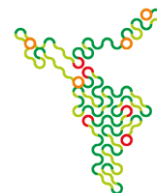


DOCÊNCIA EM ARTE, DOCÊNCIA COM ARTE: EXPERIÊNCIA E ESPAÇOS DO POSSÍVEL



TRABALHOS

O ENSINO DE ARTE E A EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS EM TORNO DO PROJETO MORRO GRANDE EM ARTE.....	3
Mikael Miziescki; Aurélia Regina de Souza Honorato	
EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE, ESCOLA E ARTE: OUTROS MODOS DE OPERAR A DOCÊNCIA NUMA PERSPECTIVA HÍBRIDA.....	19
Marcelo Feldhaus	
DOCÊNCIA QUE (SE) CRIA COM ARTE: PERCALÇOS E SUTILEZAS DE UMA EDUCAÇÃO POSSÍVEL	29
Christiane A. Tragante	
ARTE NA ESCOLA POLO UNESC: “NÃO ME INTERESSA (APENAS) O QUE É CONSAGRADO COMO CULTURA, E SIM, AQUILO QUE ME PERTENCE”	41
Silemar Maria de Medeiros da Silva; Julmara Goulart Sefstrom	
CENÁRIOS: FILME “NUNCA ME SONHARAM”, ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES BRASILEIRAS.....	52
Carmen Lúcia Capra; Marcelo Feldhaus	
ANÁLISE DOS DISCURSOS HETERONORMATIVOS EM AULAS DE ARTE: TEXTOS OFICIAIS X DETERMINISMOS	65
Danielle Twerznik Camargo; Hildineia Alves; Antonio Francisco Marques	
[IM]PERMANÊNCIA: UMA PROPOSIÇÃO EM UM LUGAR SIGNIFICATIVO NA PAISAGEM DE CRICIÚMA	78
Odete Angelina Calderan	
O QUE VEJO, O QUE NOS OLHA: A EXPERIÊNCIA COMO ESPAÇO DO POSSÍVEL.....	87
Rafaela Ribeiro Pereira; Aurélia Regina de Souza Honorato	
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA, ÉTICA E PARTICIPAÇÃO	99
Leticia Sodré	



O ENSINO DE ARTE E A EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS EM TORNO DO PROJETO MORRO GRANDE EM ARTE

Mikael Miziescki¹

Aurélia Regina de Souza Honorato²

RESUMO

Este presente artigo se desenvolveu em torno das quatro edições do projeto “Morro Grande em Arte”, executado na cidade de Morro Grande que está localizada no extremo sul de Santa Catarina. O projeto aconteceu na EMEF Prefeito Dário Crepaldi por meio das aulas de Artes, objetivando desconstruir estereótipos na escola e na comunidade e também oportunizar aos participantes vivências relacionadas às diferentes linguagens artísticas, valorizando a cultura local, contemplando a história da arte enquanto referencial teórico-prático, enaltecendo o processo criativo dos alunos na busca do refletir os múltiplos conhecimentos em arte e sobre arte. A proposta se construiu a partir das produções feitas pelos alunos nos anos letivos de 2014 à 2017, na perspectiva de serem potencializadas numa exposição coletiva que se propôs a ocupar espaços da cidade, como Salões de Festas e Centros Comunitários. Nas quatro edições, cerca de 1400 pessoas visitaram as exposições do projeto, contando com os trabalhos artísticos de mais de 200 alunos e 10 artistas convidados. Neste texto apresentamos nosso olhar para as múltiplas experiências estéticas produzidas pelo projeto “Morro Grande em Arte”, compreendendo a disciplina de Artes e o aluno como produtores de conhecimento crítico-reflexivo em torno de inquietações contemporâneas individuais, coletivas e culturais, considerando os efeitos de transformação na cidade e na escola. As inquietações que aqui perpassam, dialogam com autores como Honorato (2015), Rancière (2009, 2012 e 2015), Feldhaus (2014), entre outros.

Palavras-chave: experiência; arte; educação;

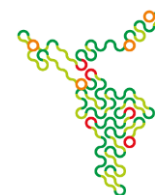
THE TEACHING OF ART AND THE EXPERIENCE: NARRATIVES AROUND THE MORRO GRANDE EM ARTE PROJECT

ABSTRACT

This article was developed around the four editions of the "Morro Grande em Arte" project, executed in the city of Morro Grande, located at the southern end of Santa Catarina. The project took place at the EMEF Prefeito Dário Crepaldi through the Arts classes, aiming to deconstruct stereotypes in

¹Graduado em Artes Visuais (Licenciatura) e Pós-Graduando em Teoria e História da Arte, ambas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: miziescki@gmail.com

²Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina e Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: arh@unesco.net



school and in the community and to provide participants with experiences related to different artistic languages, valuing the local culture, contemplating the history of art as a theoretical-practical reference, extolling the creative process of the students in the search to reflect the multiple knowledge in art and on art. The proposal was built from the productions made by students in the academic years 2014 to 2017, with the prospect of being potentialized in a collective exhibition that proposed to occupy spaces of the city, such as Halls of Festivals and Community Centers. In the four editions, about 1400 people visited the project exhibitions, counting on the works of more than 200 students and 10 invited artists. In this text we present our look at the multiple aesthetic experiences produced by the "Morro Grande em Arte" project, comprising the discipline of Arts and the student as producers of critical-reflective knowledge around contemporary individual, collective and cultural concerns, considering the effects of city and school. The concerns that surround us, dialogue with authors such as Honorato (2015), Rancière (2009, 2012 and 2015), Feldhaus (2014), among others.

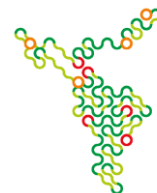
Keywords: experience; art; education;

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2014, cheguei pela primeira vez na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Dário Crepaldi, na comunidade de Nova Roma em Morro Grande – Santa Catarina, para lecionar a disciplina de Artes para duas turmas: 4º e 6º anos. Desafiei-me a entender a realidade escolar no princípio do meu trabalho naquele espaço, compreendendo que a cidade possui aproximadamente três mil habitantes e que a grande maioria trabalha com agricultura. Percebi de antemão que os alunos tinham um grande potencial artístico que era pouco explorado e que suas visões eram restritas a propagação de estereotípias visuais (desenho impresso, lembrancinha, artesanato, moldes, fôrmas, entre outros). A pesquisa que desenvolvi para conclusão do curso de Artes Visuais – Licenciatura³ da Universidade do Extremo Sul Catarinense, questionou o uso dos estereótipos na disciplina de Artes e na escola, e com base neste estudo propus com minhas turmas uma desconstrução inicial a partir da arte contemporânea e da arte moderna.

Como todo processo de desconstrução é lento, muitas dificuldades surgiram ao longo do percurso, principalmente no ato de reconhecer-se produtor de conhecimento, de valorizar sua produção como potência artística e de compreender que seu trabalho tem força para propor reflexões. Os alunos desconheciam artistas catarinenses e contemporâneos brasileiros, além das vanguardas modernas. Havia preconceito com relação ao abstrato e ridicularização com pouca valorização da

³MIZIESCKI, Mikael. Trabalho de Conclusão de Curso: **(Des)construindo estereótipos**: uma conversa com professoras de artes e pedagogas da região da AMESC. Criciúma: UNESC, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/3708>

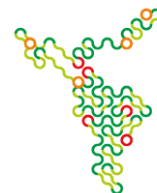


cultura catarinense e da cidade de Morro Grande. Supervalorizavam o figurativismo realista e sofriam quando não atingiam suas expectativas perante a essa ideia de belo, impregnada em suas mentes.

Mesmo com todas as dificuldades, as produções e os conceitos foram me surpreendendo, onde percebi que eram muito inquietantes para ficar apenas restritas as paredes da escola. A partir disso surge o projeto “Morro Grande em Arte”, que se constitui como um evento, desde 2014, que oportuniza espaços para o que foi produzido nas aulas de Artes durante o ano letivo em formato de exposição coletiva, aberta para o público. As quatro edições que já aconteceram, reuniram aproximadamente 700 produções e receberam mais de 1400 espectadores, nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017. Nessa última edição, recebemos 700 pessoas de cinco municípios diferentes ao longo dos dois dias de evento, que contou também com trabalhos de artistas convidados e objetos históricos da cidade. A exposição passeia pelas múltiplas linguagens da arte e tem como objetivo geral desconstruir estereótipos e oportunizar vivências relacionadas as diferentes linguagens artísticas, valorizando a cultura do Brasil, do estado de Santa Catarina e do município de Morro Grande, contemplando a história da arte como referencial teórico-prático, enaltecendo o processo criativo dos alunos na busca por refletir a disciplina enquanto produtora de conhecimento. O projeto é amplo e foi se modificando e adaptando-se aos espaços que a cidade possui, como associações e salões paroquiais.

A cada edição a proposta lança novos desafios e me faz perceber que é com o trabalho contínuo e persistente que vamos avançando em nossos propósitos de promover a arte como potência de mudança para os sujeitos em suas singularidades e para os sujeitos em suas coletividades. Aqui nesta escrita pretendemos contextualizar as experiências desse projeto partindo das seguintes questões: como inquietar os moradores morrograndenses com as propostas do projeto “Morro Grande em Arte” a partir de seus efeitos transformadores de realidade? Como movê-los para além da valorização da produção artística dos alunos da EMEF Prefeito Dário Crepaldi, alcançando o conhecimento crítico-reflexivo?

A partir dos relatos de participantes do projeto, essa pesquisa se desenrola a começar com outras questões que complementam essa estrutura: como entender a disciplina de Artes e a criação dos alunos, enquanto produtoras de múltiplos saberes?; quais as estratégias propostas para ampliar o repertório artístico-cultural, experienciar conceitos e entender a importância dos espaços destinados

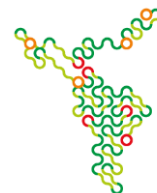


a arte na cidade de Morro Grande?; e de que forma o professor-curador⁴, desafia e estimula o seu aluno a produzir e entender a sua produção enquanto potência crítico-reflexiva?. Esse artigo possui como objetivo geral, contextualizar as múltiplas experiências estéticas acerca do projeto “Morro Grande em Arte”, compreendendo a disciplina de Artes e o aluno, enquanto produtores de conhecimento crítico-reflexivo em torno de inquietações contemporâneas individuais, coletivas e culturais, considerando os efeitos de transformação na cidade em que leva o nome da proposta e no contexto escolar da EMEF Prefeito Dário Crepaldi. Considerando os objetivos específicos: desconstruir estereótipos através da Arte Moderna e Contemporânea, evidenciando os contextos brasileiros e catarinenses; propor inquietações em torno dos espaços (possíveis e impossíveis) destinados a arte, a cultura e a memória na cidade de Morro Grande – Santa Catarina; indagar através das possibilidades e dos desafios em que o professor-curador se propõe e compartilha a ideia no âmbito escolar, ao montar uma exposição coletiva de seus alunos; refletir a valorização da disciplina de Artes e suas linguagens, na cidade de Morro Grande e no âmbito escolar da EMEF Prefeito Dário Crepaldi; analisar os relatos de participantes das edições do projeto Morro Grande em Arte; e contextualizar a experiência através de autores estudiosos no âmbito artístico, filosófico e educacional, além de relacionar com as indagações dos relatos dos entrevistados.

EXPERIÊNCIA, ARTE E EDUCAÇÃO

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicado nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. [...] as coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. [...] quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. (DEWEY, 2010, p. 109-110)

⁴Termo apresentado ao longo da escrita, referente as propostas metodológicas do educador de intermediar as produções de seus alunos, entendendo-as como potência artística.



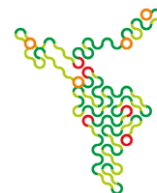
Indagação, vivência, inquietação, reflexão, questionamento. Muitas são as palavras utilizadas numa pesquisa sobre arte, mas a minha preferida é experiência. Para Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”, ou seja, “a informação não é experiência” (p.21), é aquilo que nos modifica, nos desloca e nos rompe. A experiência para o homem contemporâneo, é cada vez mais infrequente por falta de tempo e de oportunidade, resultando em informações fragmentadas. A experiência nos marca e seu saber se torna “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (p.27), ela transforma e modifica possibilitando ao sujeito da experiência se construir de novo, se reinventar. A experiência na educação tem extrema importância, principalmente no que compete às aulas de Artes. Jacques Rancière (2009a), considera que “as práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (p. 17). Em seu livro⁵ “*O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*”, Rancière (2015b) chama de embrutecedor, o educador que adota uma postura de única fonte de conhecimento, de um patamar tradicionalista, que embrutece o aluno colocando-o na qualidade de expectador passivo. Este que apenas espera que algo aconteça.

A crítica que Rancière faz ao ensino explicador, a meu ver, se aproxima da ideia de experiência como aquilo que me passa, que tem relação com a paixão e com o espaço que cada sujeito precisa cultivar em si para aprender. O sujeito como uma superfície sensível que é afetada de algum modo por aquilo que acontece,

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2004. p. 161).

O sujeito no espaço da emancipação pode e deve ser possibilitado pelos mestres. O espaço da experiência. O mestre embrutecedor e o mestre emancipador, possuem uma grande diferença em outra dicotomia proposta por Rancière (2012c): a passividade e a atividade. “O papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante”, entendendo que “suas lições e os exercícios que ele dá têm a finalidade de reduzir progressivamente o abismo que os separa” (p.

⁵RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lílían do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



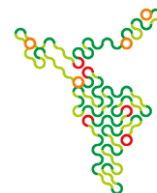
13). O espectador emancipado, citado pelo autor, é crítico, defende suas colocações e o que acredita, é convicto com suas propostas e está aberto a ampliar seu repertório artístico-cultural. Ele é um estudante ativo, que questiona, propõe relações e dialoga com seus saberes, entendendo-os como fundamentais na sua formação cultural, mas não enquanto dogmas e pressupostos acomodados. Em contraponto, o mestre embrutecedor, corre na contramão desse fluxo, promovendo a passividade intelectual e exigindo aquilo que ele mesmo não consegue promover.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que o olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta (RANCIÈRE, 2012c, p. 17).

A experiência dialoga com a estética, a criação e a imaginação. As múltiplas formas de apreciar, olhar, refletir, sentir, relacionar, desconstruir, ressignificar, construir, reconstruir e apropriar, bem como a arte contemporânea propõe, são características da experiência estética. Os espaços de arte, exposições, museus, escolas, apresentações culturais e demais possibilidades, tem uma importância fundamental na experiência estética e na formação de nossos alunos. O professor enquanto partícipe dessas propostas, precisa entender sua função enquanto emancipador dentro do espaço escolar, propondo inúmeras alternativas e caminhos junto com seu aluno, entendendo sua produção e suas questões com potencialidades.

Nossa experiência estética é constituída pelo conjunto de aprendizagens conscientes e sensíveis das quais nos aventuramos a abandonar, mesmo sem querer, para ver o que acontece e então reagir a isso. [...] esse desequilíbrio altera a sensibilidade e nos força a reagir para restabelecê-la, nos força a criar. A experiência estética tem essa característica de desestabilizar provocando-nos sempre a buscar o equilíbrio, e esse movimento, esse acontecimento, pode ser capaz de produzir novas sensibilidades e maneiras de pensar. (HONORATO, 2015, p. 63)

A relação entre escola e curadoria, se dá por necessária, a partir do momento que o educador passa a compreender seu aluno e o espaço de onde ele está inserido, enquanto indivíduos com capacidades múltiplas de saberes. Nessa perspectiva, apresento o termo *professor-curador*, que se dá a partir de questionamentos e inquietações que tenho enquanto educador ao longo da minha trajetória na educação básica. Segundo Fernando Cocchiarale (2006), o curador tem a função de “criar temas, selecionar os artistas e as obras num circuito de exposições independentes ou institucionais” (p.74).



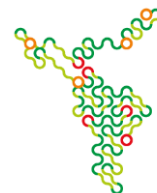
A escola é uma instituição parada num tempo que não é o mesmo dos alunos que fazem parte dela. O professor na condição de curador, se desafia a aproximar essas esferas⁶, ampliando suas estratégias de ensino, convidando esses jovens a encontrarem – juntos - temas pertinentes, evoluindo metodologicamente no contexto em que ambos se inserem e possibilitando espaços que se constituem para além dos muros da escola. A importância da compreensão do aluno, perante as questões e produções compostas por ele próprio, no sentido de impulsionar suas intencionalidades, o torna emancipado. Abrir espaços (físicos ou momentâneos), é ampliar as potencialidades crítico-reflexivas na pesquisa em arte dentro de uma educação emancipatória.

É aí que entra em jogo o imenso poder do imaginário, essa fantástica capacidade de inventar-se continuamente, de criar os meios que nunca existiram, de abrir os caminhos que nunca foram trilhados, de criar uma existência que nunca existiu, de ultrapassar, enfim, as fronteiras da natureza alargando seus horizontes de forma quase infinita. (PINO, 2006, p.49)

O *professor-curador*, está em uma busca constante por *espaços do possível*⁷ e encara suas aulas com potencialidades de mudar realidades, de ter efeitos transformadores e de valorizar as inquietações de seus alunos. Ele se desafia a pensar as suas práticas, a ser pesquisador e se atualizar constantemente, compreender os interesses dos alunos e costurar estratégias de diálogo entre o saber-bagagem do aluno e a ampliação desse contexto. Alves (2010) propõe que “do curador se espera que abra um sentido possível no interior do trabalho de arte, de cada um exibido ou do conjunto deles e, ao mesmo tempo, que dê espaço para que os outros sentidos possam surgir” (p. 46). O *professor-curador* oportuniza esses jovens em processo de formação, a ampliar suas perspectivas e valorizar as suas particularidades. Ele precisa também dialogar, pesquisar e encontrar meios que façam sentido aos participantes atuantes de suas propostas. Isso não quer dizer, que o *professor-curador* se reduz a apenas criar exposições com produtos finais. Ele lida com pessoas, onde o processo é muito mais rico e importante: a experiência. Ele não trabalha só, ele caminha com seus alunos e propõe uma construção conjunta de saberes crítico-reflexivos. Dessa forma, ele precisa aproximar as complexidades da arte contemporânea enquanto mecanismos de conhecimento questionador e desconstrutor, se distanciando dos métodos enraizados nas estereotipias.

⁶ Escola e aluno/Educação e comunidade.

⁷ Termo utilizado pela autora Aurélia Regina de Souza Honorato (2015), em sua tese intitulada “**Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível**”, para a obtenção do título de Doutora no Curso de Ciências da Linguagem, promovida pela UNISUL em Tubarão – Santa Catarina. Disponível em: http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/110516_Aurelia.pdf



Logo, os espaços destinados a reflexão em arte, como museus, exposições e/ou galerias, propõem múltiplas experiências, que são essenciais para a formação do sujeito contemporâneo. Buscar formas de adaptar espaços onde não há valorização destes e nem investimento, é desafiador e complexo. O projeto “Morro Grande em Arte”, surge a partir dessa necessidade de encontrar espaços para expor, debater, refletir e contextualizar a arte inquietada pelos alunos da EMEF Prefeito Dário Crepaldi, ampliando seus horizontes e revisitando suas memórias. O processo artístico proposto nas aulas de Artes na escola, sugere vivências crítico-reflexivas com o principal intuito de expandir pela cidade de Morro Grande – Santa Catarina, os conceitos debatidos por nós (professor e alunos). “A arte move-se para além dos muros da escola, à espaços que possam proporcionar momentos de apreciação e apropriação estética, onde olhares se cruzam ao mesmo tempo em que se (re) constituem” (FELDHAUS, 2014, p.37).

Esses e outros pressupostos teóricos, são ampliados na sequência a partir dos relatos expostos pelo grupo de alunos, professores e moradores da cidade de Morro Grande, em torno do projeto e suas potencialidades.

MORRO GRANDE EM ARTE: ENTRE RELATOS E EXPERIÊNCIA

A começar, os relatos são interessantes para que as próximas edições do Morro Grande em Arte sejam cada vez melhores. Ao longo das quatro edições, tentei ao máximo ouvir vários participantes, para compreender as múltiplas visões sobre o evento e também os seus efeitos transformadores. Dessa forma, para a composição dessa pesquisa científica, entrevistei seis pessoas que participaram de todos os quatro anos de projeto, gravando o áudio da conversa e transcrevendo trechos pertinentes ao longo desse trabalho. Nesse grupo estão alunos, professores e comunidade em geral, onde apenas gravei o diálogo sem roteiro pré-estabelecido, cujo desenrolar, se deu a partir do conteúdo das respostas. O objetivo de coletar esses relatos, é de tentar tomar conhecimento das múltiplas experiências e seus efeitos nas quatro edições do projeto, levando em conta visões, idades, críticas e contextos diferentes. Para preservar a identidade de todos os participantes, não mencionarei os nomes dos entrevistados, criando codinomes como participante 1, participante 2, e assim sucessivamente.



Para iniciar, trago as contribuições da participante 1, que é professora pedagoga e orientadora pedagógica da EMEF Prefeito Dário Crepaldi, tem 44 anos de idade e mais de 20 anos de profissão. Para ela, o projeto Morro Grande em Arte é de suma importância para o desenvolvimento cultural da cidade, valorizando as produções dos alunos e propondo novas possibilidades em torno da Arte. *“Se for analisar os anos recentes de emancipação político-administrativa de Morro Grande, nós nunca recebemos ou tivemos o costume de frequentar um evento desse porte. O Morro Grande em Arte nos propõe experiências incríveis e surge para nos possibilitar a frequentar esses espaços e valorizar o que é produzido na região. Os alunos se sentem empolgados enquanto produzem, entendendo que seu trabalho tem potencial para produzir conhecimento, se distanciando do desenho pronto e todos os fantasmas em torno da disciplina de Artes”*.

Figura 1 – Exposição Morro Grande em Arte – 1ª Edição, 2014.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Os “fantasmas” colocados pela participante 1 em sua fala, são os estereótipos. Releituras exaustivas enquanto cópias, moldes, fôrmas, lembrancinhas, decoração, sol com olho e boca, boneco de palito, desenhos impressos, metodologias ultrapassadas, distanciamento da realidade do aluno e da cultura local. O projeto Morro Grande em Arte, desde o seu início, propõe uma estrutura desconstrutora, presente nas práticas em sala de aula e na postura em que tentei conduzir o entrelaçar de teoria-prática-conceito-experiência, apostando na arte contemporânea e moderna enquanto caminho para distanciar as estereotípias desse evento.

O estereótipo torna-se alternativa facilmente adotada na expressão plástica por se apresentar como forma segura de representação, um modo de não arriscar, de não se expor. Essa busca de garantia de aprovação resulta em trabalhos mecânicos, acomodados, sem desafios. (BUORO, 2003, p.36)



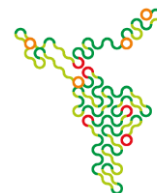
É nesse contexto que o participante 2, propõe em seus relatos, que sua visão estereotipada de mundo de antes do projeto, foi totalmente influenciada pelo Morro Grande em Arte. Ele enquanto aluno do 9º ano da EMEF Prefeito Dário Crepaldi, com 15 anos de idade, entendia a arte enquanto propagadora de estereotípias do bonito, da cópia e da idealização do perfeito inalcançável: *“Eu sempre imaginei que o artista era um gênio e que nós nunca conseguiríamos ser como ele. Sempre achei que copiar era mais interessante do que eu mesmo criar. Odiava o abstrato e pensava que pintar um desenho estava de bom tamanho. Nunca pensei que a gente poderia pensar ou fazer as pessoas pensarem numa produção de Arte. Depois desse projeto, pude entender que a arte produz sim muito conhecimento, faz as pessoas pensarem. Eu já produzi muita coisa com crítica, com reflexão... coisas com a minha visão de mundo. Fiz parte de todas as edições, do 6º ao 9º ano”,* disse ele. Já a participante 3, da mesma idade e colega do participante anterior, propõe que se sentiu honrada em poder ter a oportunidade de expor o que produziu, para pessoas fora do ambiente escolar. *“Ah... é muito legal poder saber que mais de 600 pessoas passaram a frente do meu trabalho. Dá um certo frio na barriga, mas a gente se sente valorizado. Todo o trabalho que tivemos, a pesquisa que participamos e tudo mais, nos anima em querer expor para as pessoas de fora. Eu acho que nós podemos fazer as pessoas pensarem...mas infelizmente, a sociedade vai para a exposição, esperando encontrar coisas voltadas ao bonitinho, ao artesanato e aos estereótipos. Alguns não compreendem que arte é muito mais que isso. Arte te modifica”,* disse ela.

Figura 2 – Exposição Morro Grande em Arte – 2ª Edição, 2015.



Fonte: Acervo do pesquisador.

O intuito, através dessa lógica, é de tentar com as edições do Morro Grande em Arte, trazer o público para dentro dos espaços e sempre envolver contextos que desconstruam essa visão midiática



da arte. A começar pelos alunos e se estender à comunidade em geral, insiro a arte contemporânea, assim como a moderna, no intuito de questionar e inquietar esses pontos levantados pela participante 3. Enquanto professor-curador, tento de várias formas trazer a meu favor, as complexidades em torno da sociedade e da Arte, debatendo e instigando pesquisas, experimentações e reflexões, para construirmos juntos, uma nova edição do projeto que continue a provocar e a mobilizar a comunidade interna e externa da escola a partir do conhecimento e da experiência com a arte.

Realizado o exercício de olhar e contemplar, é preciso partilhar, contribuir para que outras pessoas possam também perceber aquele objeto, descobrir características até então ignoradas, aumentando assim o repertório de todos. Partilhar é descrever, explicitar, situar; é dividir com o outro para multiplicar para todos. Nesse momento, é preciso assegurar a convivência com a diferença sem hierarquizá-la e imprimir-lhe valores, contribuir para a quebra dos estereótipos e para rompimento de preconceitos, fazendo emergir uma maior tolerância com a diversidade. Compartilhar o olhar, assumido com base nas palavras, é poder assumir-se como sujeito, semelhante e diferente do outro, que traz a diversidade que há em cada ser único como riqueza que precisa estar assegurada em todos os lugares (mesmo dentro da escola). E buscar ir além, trazer informações como possibilidade de ampliação de conhecimentos, expandir a rede de entendimento, possibilitar novas interpretações. (DIAS, 1999, p.180)

Em diálogo com essas inquietações, trago as participantes 4 e 5 que também são colegas dos participantes anteriores, cujas inquietações se entrelaçam na experiência também. Para elas, enquanto integrantes ativas na composição de várias instâncias do projeto, todas experiências em sala de aula antes das respectivas exposições, são tão importantes quanto as do evento expositivo: *“A gente aprende muito. Mas é um aprender diferente. A gente vive um monte de coisas legais... pinta, cola, estuda, pesquisa, brinca, enfim, a gente se diverte. Principalmente sendo o último ano nosso na escola, esses momentos ficam marcados na nossa vida. É um orgulho poder fazer parte disso tudo. Dá um trabalho bem grande, mas a gente guarda essas experiências no coração”* (Part. 4). *“Tudo que a gente viveu no projeto, nos mudou muito. Hoje eu penso diferente sobre muitas coisas. Principalmente quando tive contato com a Arte Moderna e os artistas sendo podados e censurados na época da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Esse ano eu produzi textos, desenhos, pintura em tela e mais um monte de coisas. Eu pude expor a minha visão política, social, econômica... minha visão de mundo mesmo. Isso eu constitui ao longo das aulas, das exposições e dos estudos”* (Part. 5).

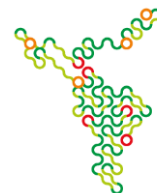


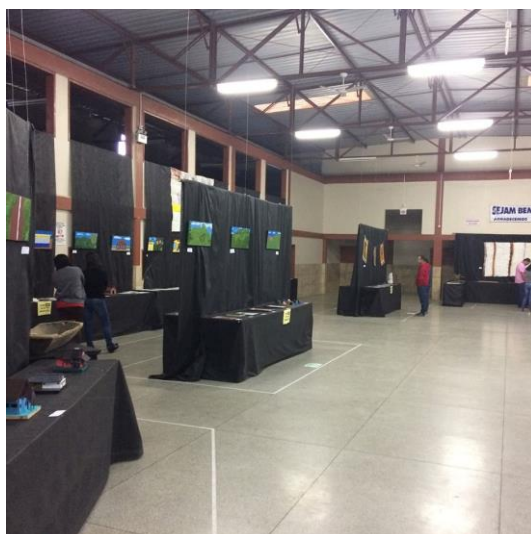
Figura 3 – Exposição Morro Grande em Arte – 3ª Edição, 2016.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Por fim, o participante 6, é de fora do espaço escolar, é aposentado, possui 53 anos de idade e prestigiou todas as quatro edições do projeto. Segundo ele, a exposição cresceu muito ao longo dos anos, onde presenciou produções marcantes e diferenciadas: *“Já fui em todas, mas essa edição de 2017, foi a que mais me surpreendeu. Junto com os trabalhos dos alunos, tinha trabalhos de artistas! Nunca imaginei ver de pertinho uma obra de artista. Tinha muita coisa antiga, da época da minha infância também. A qualidade das coisas foi bem interessante. O trabalho dos nossos alunos tem destaque também, a cada ano estão mais legais. Joia! Ano que vem me convida que eu venho de novo”*. Conforme citado pelo participante, a edição de 2017 contou com produções de artistas convidados, dialogando com objetos históricos das famílias do entorno da escola, além das próprias produções artísticas dos alunos. Foi a maior exposição do evento, em número de trabalhos e de visitantes, sendo inédita na cidade.

Figura 4 – Exposição Morro Grande em Arte – 4ª Edição, 2017.

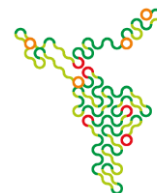


Fonte: Acervo do pesquisador.

A experiência transforma, modifica. A arte tem esse potencial, de nos tocar, nos tirar da zona de conforto, nos propor relações, nos abrir os horizontes, enfim, nos metamorfosear. “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação”, dessa forma “[...] a experiência me forma e me transforma” (LARROSA, 2011, p.7). Essa metamorfose que cito, vem das minhas experiências com os meus alunos ao longo desse projeto. Eles me modificaram e me propuseram ser um professor em constante metamorfose, valorizando as suas verdades e entendendo-os como produtores de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos olhos atravessaram as quatro edições do Morro Grande em Arte. Muitos corações, pés, mentes; muitas experiências. Vincent van Gogh, Willy Zumblick, Frida Kahlo, Helio Oiticica, Lygia Clark, Sebastião Salgado, Tarsila do Amaral, Salvador Dalí, Lygia Pape, Munch, Magritte, Duchamp, Bel Duarte, Sergio Honorato, Angelica Neumayer, Malu Dal Pont, e uma grande infinidade de outras grandes referências, foram essenciais para a composição do projeto. Com muito orgulho, esse artigo foi construído em algumas dessas vivências em torno dessa pesquisa de quatro anos. Infelizmente ele não consegue ter uma plataforma que sustente todas as emoções, as surpresas e os momentos marcantes, mas ele indica que essa ideia está só no seu início. Acredito que experienciar os conteúdos, as técnicas, as reflexões, os conhecimentos, enfim, a arte, é o melhor caminho para a construção de



uma educação de qualidade. Crer na capacidade de mudança que os nossos alunos nos propõem, é um dos pilares dessa pesquisa.

Os efeitos transformadores em torno do “Morro Grande em Arte”, foram apresentados ao longo da escrita, pelas contribuições dos entrevistados. Surpreendentemente, compreendeu-se a importância das múltiplas vivências em torno do processo até a exposição dos seus respectivos anos. Através disso, trago uma frase que ouvi durante as mediações da quarta edição: “*precisamos ter a sensibilidade de olhar e nos oportunizar refletir tudo que tem por aqui*”. Infelizmente não sei o nome da pessoa, nem o seu rosto. Mas as suas palavras foram tão tocantes, que a minha experiência naquele espaço, mais uma vez, foi inesquecível. Por entre as vozes e risadas das crianças que por ali estavam, um silêncio me fez refletir essas palavras. Essa sensibilidade do olhar, desde o princípio, sempre foi uma proposta da minha postura enquanto educador. Assim como Rancière e outros autores, o olhar diferente se constitui enquanto experiência em oportunidades como estas. Sendo assim, o oportunizar essas percepções, nos propõe *refletir tudo que tem por aqui*, tudo que poderá ter e tudo que já teve.

Através disso, com estas e outras contribuições, que desejo que o projeto “Morro Grande em Arte”, continue promovendo *Espaços do Possível*, conforme Honorato (2015) sugere. Seja em centros comunitários, salas de aula ou clubes, o desejo de mudança e de oportunizar experiências, sempre serão prioritários na composição das futuras edições dessa pesquisa.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In: RAMOS, Alexandre Dias. **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.



COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiencia**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FELDHAUS, Marcelo. **Museus, corpo e educação**: reflexões a partir da exposição “Museu em Movimento: Rizomas”. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3503/1/Marcelo%20Feldhaus.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p. (Educação à Distância). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 04 de setembro de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de Artes**: Espaços do possível. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

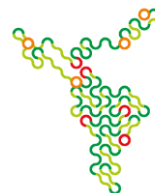
PINO, Angel. Imaginário e Produção Imaginário: Reflexões em educação. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (Org). **Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 49-75.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e Política. 2ª ed. São Paulo: EXO; Editora 34, 2009a.

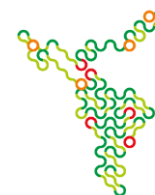
_____, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012c.

_____, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

SELTTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.



ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE, ESCOLA E ARTE: OUTROS MODOS DE OPERAR A DOCÊNCIA NUMA PERSPECTIVA HÍBRIDA

Marcelo Feldhaus¹

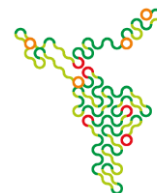
Resumo: Este trabalho é resultado dos estudos realizados durante o curso da disciplina “Modos de habitar e pensar a escola: urgências, pesquisa e arte” no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, durante 2017/2. Como fios condutores dessa escrita proponho discorrer sobre algumas questões tratadas durante o percurso do seminário, dentre elas: que docências podemos inventar? Que relações são possíveis entre a escola, a universidade e a formação de professores? Como a arte nos ajuda a pensar outros modos de transitar nesses temas? É possível pensarmos outras docências com Foucault? A partir dessas questões e das discussões realizadas proponho então problematizar “o tema da formação de professores e os estudos de espaço híbrido, ou terceiro espaço, promovendo diálogos entre universidade, escola, educação e arte”. Como filiação teórica recorro aos estudos de Bhabba (1990), Zeichner (2010), Monclús (2011), Foucault (2011), Loponte (2005) e Gallo (2015), em especial para discorrer sobre as heterotopias, estas não apenas pensadas como outros espaços, mas também como outros modos e tempos formativos, aproximando o conceito dos estudos sobre o Terceiro Espaço, ou Híbridismo. Proponho pensar uma docência operada para a vida e não apenas para o saber, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de conhecer-se para ser e viver, de criar-se a si mesmo. Para isso, faço a aposta de que a arte contemporânea tem em seu cerne essa potência de deslocar nosso olhar para outros modos de operar a docência.

Palavras-chave: docência; espaço híbrido; arte contemporânea;

EDUCATION, UNIVERSITY, SCHOOL AND ART: OTHER MODES OF OPERATION OF TEACHING IN A HYBRID PERSPECTIVE

Abstract: This work was done during the years of study in the discipline "Modes of Education and Research in School: urgencies, research and art" in the Program of Post-Graduation in Education of UFRGS, during 2017/2. As guiding threads of this writing I propose to discuss some of the issues raised during the course of the seminar, among which: what teaching can we invent? What relationships are possible between school, university and teacher training? How does art help us think of other ways of moving on these themes? Is it possible to think of other teaching with Foucault? From these questions and from the discussions I propose to discuss "the theme of teacher training and hybrid space studies, or third space, promoting dialogues between university, school, education and art." As a theoretical affiliation I refer to the studies of Bhabba (1990), Zeichner (2010), Monclús (2011), Foucault (2011), Loponte (2005) and Gallo (2015), especially to discuss heterotopics, other

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Arte, Linguagem e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Diretor de Ensino de Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc – Criciúma-SC. E-mail: profmarcelo@unesc.net



spaces, but also like other modes and formative times, approaching the concept of the studies in the Third Space, or Hybridism. I propose to think of a teaching that is operated for life and not only for knowledge, a place of exercise to be concerned with oneself, to know oneself to be and to live, to create oneself. For this, I make the bet that contemporary art has at its core this power to shift our gaze to other ways of operating teaching.

Keywords: teaching; hybrid space; contemporary art;

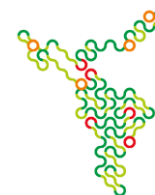
As linhas dessa escrita tomam como referência os estudos e reflexões realizados durante o curso da disciplina “Modos de habitar e pensar a escola: urgências, pesquisa e arte” ministrada pela Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, ao longo do segundo semestre de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, linha de pesquisa em Arte, Linguagem e Currículo.

A disciplina teve como referência uma seleção de textos de autores pós-modernos que discutem as questões relativas à educação, escola e arte sob o ponto de vista filosófico. Como fios condutores dessa escrita proponho discorrer sobre algumas questões tratadas durante o percurso do seminário, dentre elas: que docências podemos inventar? Que relações são possíveis entre a escola, a universidade e a formação de professores? Quais são nossos disparadores para falar de formação de professores? Como a arte nos ajuda a pensar outros modos de transitar nesses temas? É possível pensarmos outras docências com Foucault?

A partir dessas questões e das discussões realizadas proponho então problematizar “o tema da formação de professores e os estudos de espaço híbrido, ou terceiro espaço, promovendo diálogos entre universidade, escola, educação e arte”.

Como filiação teórica recorro aos estudos de Homi Bhabba (1990), Ken Zeichner (2010) e Glória Jové Monclús (2011) no que se refere a pesquisas relativas ao conceito de espaço híbrido e/ou terceiro espaço que tem sido aprofundado em campos como a geografia, as ciências humanas, os estudos pós-coloniais, os estudos feministas e, mais recentemente, na educação, incluindo-se aí a formação de professores. Aventuro-me a pensar na formação de diferentes professores híbridos, partindo da cultura como elemento básico para promover deslocamentos em direção a propostas mais horizontais, múltiplas e compartilhadas na formação de docentes.

No campo da formação de professores, escola e universidade ancore-me nas obras de Michel Foucault (2011) e Silvio Gallo (2015), em especial para discorrer sobre as heterotopias, estas não



apenas pensadas como outros espaços, mas também como outros modos e tempos formativos, aproximando o conceito dos estudos sobre o Terceiro Espaço, ou Híbridismo. Pensar a escola e a universidade de outros modos é considerar a possibilidade de fazer uma formação de professores outra, na formação estabelecida, furos que possam criar experiências múltiplas. Para além de uma outra formação, a produção cotidiana de formações outras, lá, no interior das escolas e universidades.

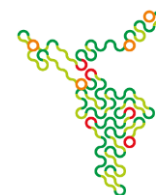
Esses conceitos serão articulados as dimensões da educação e arte a partir da produção de Luis Camnitzer, Chiharu Shiota no intuito de problematizar novas relações entre arte e educação a partir do aprofundamento teórico do conceito de espaço híbrido, ou terceiro espaço e das heterotopias como uma lente para problematizar vários tipos de cruzamentos de fronteiras entre a universidade e a escola potencializando espaços e experiências híbridas que permitam entrelaçar a rede: universidade, escola, educação e arte.

De acordo com Zeichner (2010, p.479) a,

Criação de espaços híbridos na formação de professores no qual o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modos menos hierárquicos a serviço da aprendizagem docente representam uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação de professores.

Se queremos que aconteçam coisas diferentes temos que fazer coisas diferentes. Nesse viés procuro aliar os escritos de Foucault e as discussões intercambiadas na disciplina com minha pesquisa de doutoramento, que visa refletir sobre algumas questões referentes à formação de professores, que atuam no Ensino Superior – Pedagogia Universitária¹ -, nas dimensões ética, estética e política

¹ De acordo com Soares (2009, p.99) desde a década de 1980, vem crescendo, no cenário internacional, o interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas no ensino superior. Diversas redes de pesquisadores foram criadas com essa finalidade, a exemplo da Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), que envolve países da África, das Américas e da Europa, realiza colóquios anuais, entre outros eventos, e produz a conceituada revista RES ACADEMICA. Na América Latina, tem-se, entre outras, a Rede Acadêmica do Uruguai (RAU), e a Red de Investigadores sobre la Educacion Superior do México (RISEU). No Brasil, ao longo da história do ensino superior, diversas iniciativas de grupos de professores, de instituições do ensino superior e mesmo do Ministério da Educação (MEC) foram assumidas, porém nem sempre institucionalizadas, portanto, na dependência da sensibilidade dos dirigentes e, em grande parte, centradas numa lógica tecnicista. Apesar das fragilidades, essa trajetória contribuiu para a constituição do campo de estudo e pesquisa, que veio a ser denominado de pedagogia universitária. Cunha (2004, p.321), complementa: um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão. Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino, extensão e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode



problematizando os diferentes modos de ser e fazer docência na universidade, tomando como dispositivo de potência a produção de arte contemporânea utilizando-a como mediadora de aprendizagens e como instrumento de formação e construção de conhecimentos. Arte como precursora de possibilidades e de mundos possíveis e como uma estratégia para poder desenvolver pensamentos rizomáticos.

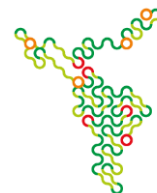
Propor espaços híbridos, com heterotopias, no percurso de formação vai além de uma prática formativa, tem a potência de provocar uma mudança de mentalidade e postura que promove um diálogo mutuamente alimentador entre os conhecimentos pedagógicos, específicos e da experiência na formação e no exercício profissional, na universidade e na escola.

Os estudos sobre o terceiro espaço estão relacionados a teoria do hibridismo (BHABHA, 2013), e parte do princípio que os sujeitos extraem elementos de multiplicidades presentes nos discursos compondo um outro sentido de mundo, e consequentemente de prática pedagógica. Nesta perspectiva, os terceiros espaços vão na contramão dos binarismos tais como “o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes” (ZEICHNER, 2010, p.486-487) – em que a compreensão do isso ou aquilo é transvalorada em modos de olhar do tanto isso, quanto aquilo. Um espaço que “[...] destrói a simetria e a dualidade dos pares eu/outro, dentro/fora. Na produtividade do poder, as fronteiras da autoridade – seus efeitos de realidade – são sempre assediados pela “outra cena de fixações e fantasmas” (BHABHA, 2014, p.192), superando as bipartições da modernidade que colocam razão e sensibilidade, particular e universal, em oposição.

Defendo aqui uma relação entre universidade, escola, educação e arte que se aproprie das contribuições do espaço híbrido no intuito de minimizar formas hierárquicas de organização curricular e valorização cultural, articulando os saberes práticos aos científicos numa relação, retomando aqui as contribuições de Hermann (2005), entre ética e estética “de modo que seja possível uma educação que reconheça o outro em sua alteridade” (p.101).

A educação pode transformar a exigência de um sentido ético considerando a experiência estética aproveitando o que ela traz de inovador. É importante que a educação não considere apenas

envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf> - acesso em 20/01/18 às 13:55



um caminho, o da racionalidade, mas, amplie, dando expressão aos diferentes modos de atividades criadoras na perspectiva do hibridismo.

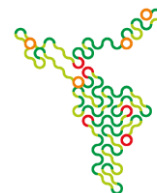
Embora a criação desse tipo de espaços híbridos não contemple diretamente os paradigmas institucionais e culturais que frequentemente contaminam a qualidade da formação continuada de professores em universidades e escolas desde muito tempo, eles criam aberturas para aprendizagens dos docentes em formação continuada de modo que possam promover diferentes fontes de saber constituindo-nos como professores/sujeitos em função de multiplicidades de experiências. Nas palavras de Mônclus (2012, s/p) a criação de espaços híbridos na formação de professores permite que “[...] buscamos recursos para trabalharmos com a incerteza e nos servem para aprender, enquanto geramos aprendizagens”.

Essas incertezas provocam margens deslizantes e recursos já conhecidos, podem ser lidos e operados de outros modos. Espaços de transformação nos quais a potência para uma formação expandida de aprendizagem e produção de um novo conhecimento é ampliado na perspectiva de um “sujeito que habita a borda de uma realidade intervalar” (BHABHA, 2013, p.38).

Proponho pensar que ao explorar o terceiro espaço no campo da educação, seja na esfera da pedagogia universitária, ou nas escolas, intercambiadas pela arte, em especial a arte contemporânea, abre-se a possibilidade de evitar a política da polaridade emergindo com outros modos de nós mesmos indo ao encontro do que Foucault denomina como o cuidado de si, ou a cultura de si que do ponto de vista filosófico relaciona-se com os cuidados com a alma, com a razão e com a verdade. Nessa direção investiga as relações, princípios e práticas do cuidado de si a partir de experiências.

Desse modo, ocupar-se de si não pode ser compreendida como uma forma momentânea para a vida, mais uma forma de vida, que aqui, interessa-me pensá-la associada à docência como uma função de luta, um combate permanente. “Não se trata apenas de formar, para o futuro, um homem de valor; é preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão combater durante toda a vida.” (FOUCAULT, 2017, p.78)

Logo, é fundamental compreendermos que na maior parte das vezes pensamos que aquilo que se deve fazer é revelar, libertar, desenterrar a realidade que está escondida do si. No entanto, Foucault destaca que o si não deve ser visto como uma realidade que está escondida, mas sim, considerado como o correspondente de tecnologias desenvolvidas a partir da nossa história. “O problema,



portanto, não é libertar o si, mas ver como seria possível elaborar novos tipos, novos gêneros de relações conosco próprios” (FOUCAULT, 2017, p.82).

A partir destes elementos penso que a temática da formação do professor do ensino superior e na educação básica numa perspectiva pós-crítica, envolve as dimensões ética, estética e política, vislumbrando na arte contemporânea possibilidades de questionamentos e reflexões para pensar outros modos de ser e fazer docência.

A arte é um jogo/modo/modos de dizer de outras formas. Um corpo de qualquer produção social pode ser arte. Precisamos fazer uma história da arte da existência e não vinculá-la apenas a objetos e sim à vida dos indivíduos.

A vida do artista pode ser o testemunho de uma verdade da existência concebida como obra de arte, como percepção estética indo ao encontro de um estilo de vida, uma metafísica da alma, uma escolha de vida, uma vida bela. A vida feliz nos assegura liberdade e independência e “ver a ética como um processo de criação indica que aqueles que se educam, enquanto agentes éticos, dispõem de liberdade, autonomia e poder na vida como um artista”. (HERMANN, 2005, p.101)

A produção *Diálogo de DNA* (imagem 01) de Chiharu Shiota, artista japonesa, é um exemplo possível para estabelecermos reflexões entre formação, universidade, escola, educação e arte. A obra une os objetos participantes formando uma rede conectada por muitos caminhos. Para movimentar-se, esse corpo precisa de negociação, ação coletiva, materializando uma experiência viva de alteridade. Um exercício possível para pensarmos a formação docente, tanto na dimensão da pedagogia universitária, quanto na educação básica na perspectiva do híbrido, do múltiplo, que possam operar outros modos de tornar-se e ser professor².

² Outras obras da artista Chiharu Shiota assim como outros artistas da arte contemporânea que possibilitam deslocar nosso olhar para os temas urgentes de nosso tempo, incluindo a escola, a docência, a política, a ética e a estética podem ser acessadas no site <https://www.ufrgs.br/artevera/>. O site também divulga as ações do grupo ARTEVERSA – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (FACED/UFRGS/CNPq), da Faculdade da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.



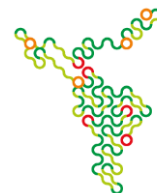
Imagem 01 – Diálogo de DNA, 2004
Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=871>

Sugiro então que nossos já conhecidos argumentos sobre a docência no ensino superior e na escola sejam colocados em “suspensão” no sentido foucaultiano do termo, onde “suspend” envolve avaliar e problematizar o que compreendemos na perspectiva de abrir possibilidades de reflexão, reinvenção e análise para outros modos de pensar, sob novas envergaduras que tratem da potência da arte, enquanto exercício de parresia, na formação dos sujeitos.

Dessa forma, poderíamos pensar a arte, em especial a Arte Contemporânea, como presença no tempo e espaço, como potência de estranhamento, deslizamento, questionamento, promovendo diálogos com o mundo contemporâneo. Não a entendo aqui como salvacionista e redentora, mas como um dispositivo que aciona o pensamento, faz pensar em outros modos de fazer educação, de entender a docência universitária por meio de suas veredas. Sua relevância aproxima-se do pensamento de Mário de Andrade (apud COLI 2006, p. 89)³ “a arte não é elemento vital, mas um elemento da vida”, ou como diria Nietzsche, precisamos pensar “a vida como uma obra de arte”.

Na educação, e também em outros campos, falamos sempre de um futuro, esquecemos do agora, do presente. A educação é sempre uma promessa de futuro. Nas escolas e universidades acreditamos que o pedagógico não nos coloca em risco, em perigo, por isso muitas vezes deixamos para depois. Primeiro olhamos os aspectos jurídicos, administrativos, psicológicos, e depois o

³ COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2006



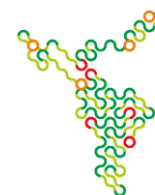
pedagógico. Encontro em Foucault modos de operar com a genealogia do presente num exercício de vida bela, sem separações entre ética e estética. Um professor com uma vida ética é belo, compõe uma verdade bela, uma parresia (FOUCAULT, 2011). No entanto é importante tomar cuidado para que nossas compreensões relacionadas a parresia não sejam interpretadas apenas como uma visão romântica, há muitas implicações filosóficas em uma estética da existência.

É comum atribuímos à escrita pessoal como uma invenção da modernidade, no entanto, a relação consigo próprio a partir da escrita foi uma longa tradição do ocidente. A cultura de si nesta época relacionava-se ao uso de cadernos pessoais “cartas, anotações, diários, meditação sobre sonhos e outras experiências, são recomendações dos filósofos em torno do eixo: conhece-te a ti mesmo”. (FOUCAULT, 2011, p.6-7), portanto, pistas para que possamos refletir sobre nossa atuação no ser e estar no mundo e na construção de uma docência (*vida*) parresiasta uma vez que há “[...] momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir” (FOUCAULT, 1998, p.13).

Para isso, faço a aposta de que a arte contemporânea tem em seu cerne essa potência para deslocar nosso olhar de prerrogativas tradicionais, pois “o sujeito ético [...] se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto assume um sentido eminentemente formativo” (HERMANN, 2005, p. 110). Pensar a formação é um trabalho de si mesmo, com heterotopias que se inter-relacionam na experiência no mundo e um projeto de mundo envolvendo as dimensões estética, ética e política enquanto uma livre criação de si. “Ver a ética como um processo de criação indica que aqueles que se educam, enquanto agentes éticos, dispõem de liberdade, autonomia e poder na vida como um artista. (HERMANN, 2005, p.101)

Proponho então pensar a formação como um exercício parresiástico, em que “o cínico é, por conseguinte, aquele que, cuidando dos outros para saber de que esses outros cuidam, ao mesmo tempo e com isso mesmo cuida de si” (FOUCAULT, 2011, p.276).

Contudo, pensar outros modos de compreender a docência operada pela arte, é colocar em suspenso o que acreditamos e olhar crítica, ética e politicamente por outras vias. É impregnar-se, é constituir-se um professor/sujeito aberto a “aberturas” em suas aulas. Aberto a construir desvios que promovam mudanças de modos de vida. Um exercício de retomada da filosofia enquanto modo vida,



uma ética da criação de si mesmo, do bem viver, de produzir a vida pensando a educação como modos de subjetivação, de trabalho de constituição de si mesmo. (GALLO, 2015).

Talvez possamos pensar que a decisão significativa e singular é aquela que os sujeitos tomam em relação a si mesmos e aos outros, a estetização da ética enquanto um processo de criação e construção de técnicas singulares, em que o sujeito faça a gestão da própria liberdade constituindo-nos como professores/sujeitos em função de multiplicidades de experiências (HERMANN, 2005).

Uma docência operada para a vida e não apenas para o saber, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de conhecer-se para ser e viver, de criar-se a si mesmo. Viver é um gesto artístico e estético, por isso é importante pensarmos uma docência que recupere a relação ética, estética e política com a vida, ou apropriando-me do conceito de Hermann (2010, p.26), “uma arte de viver” que possui uma dimensão estética em que a própria obra da vida tem a arte como potência de invenção de outros modos de invenção no campo da formação docente.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

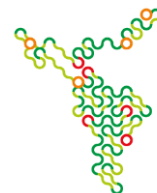
_____. **O que é a crítica seguido de a cultura de si**. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda, 2017

GALLO, Silvio. **Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância**. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Org.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 427-449.

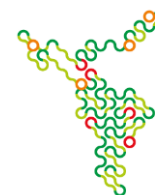
HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS: 2005.

_____. **Autocriação e horizonte comum**. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí/RS: Unijuí, 2010.

MONCLUS, Glòria Jové, VILLAS, Estér Betrián. “Entretejiendo encajes”: entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. **Arte, Individuo y Sociedad**, 2012, 24 (2), 301-314. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/39036>



ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.



DOCÊNCIA QUE (SE) CRIA COM ARTE: PERCALÇOS E SUTILEZAS DE UMA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

Christiane A. Tragante¹

Resumo: Este trabalho pretende discutir a possibilidade da arte contemporânea criar espaços de reinvenção de si no âmbito de uma educação escolar técnica. Propomos pensar acerca do que vem a ser educação, escola e ensino para os estudantes do primeiro ano do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP campus Matão, tendo como pano de fundo uma experiência que envolveu primeiramente alunos e professora – nas aulas regulares –, em seguida toda a comunidade escolar – por meio de instalações realizadas pelos alunos – e, por fim, também as artistas Cinthia Marcelle e Lia Menna Barreto – por meio de cartas escritas pelos alunos e endereçadas às artistas. Tal experiência permite discutir acerca de diversas inquietudes que giram em torno das formas avessas dos processos de subjetivação, tentando pensar os limites, tensões, afetos e desejos desses encontros entre alunos, professores, a arte e as artistas no contexto escolar, buscando também aventar a discussão as com as seguintes indagações: “Como, enquanto professora de arte, posso criar espaços e me criar nesses espaços de uma educação que, por meio da arte, conecte-se com aquilo que escapa? Uma educação em arte que aumente nossa potência frente aos poderes estabelecidos, é possível?”. Por fim, este encontro, em meio ao percalços e sutilezas da narrativa, aponta uma educação possível por meio de uma docência errante, atrevida, que ensaia outros modos de ser professora de arte.

Palavras-chave: Arte. Contemporânea. Docência.

TEACHING (RE) CREATES WITH ART: POTENTIAL DRAWBACKS AND SUBTLETIES FOR EDUCATION

This research attempts to discuss the possibility of contemporary art itself creating recreational spaces in a technical school education setting. It proposes to consider what is education, school, and teaching for freshman students in high school at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of São Paulo – IFSP Matão campus. This research takes as its basis an experience that primarily involved students and teacher – in the regular classes – secondly, all of the school community – throughout the installations art held for the students – and finally, two artists: Cinthia Marcelle and Lia Menna Barreto – through letters written by the students and addressed to the artists. Such experience allows for discussion of different concerns that revolve around the adverse forms of processes of subjectivity, attempting to think about the limits, tensions, affections, and wishes promoted by the meetings between the students, teachers, art, and artists in the school context. It also seeks to entertain a discussion with the following questions: “How, as an art teacher, can I create spaces and create myself in those education spaces, through art, connecting with what escapes? Is an art education possible that increases your outputs to confront the established power?” And finally,

¹ Formada em Educação Artística pela UNESP- Bauri (2005); Mestre em Antropologia Social pela UFSCar (2011); Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do IB/UNESP/Rio Claro e Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSP – Matão. Atualmente pesquisa arte contemporânea e infância no contexto do ensino tecnológico com projeto intitulado “O que pode uma aula: por uma aula-arte de falas infantis”, sob orientação do Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite.

this meeting between drawbacks and subtleties of narrative, points out a possible education through errant and sassy teaching, that practices other ways to be an art teacher.

Key words: Art. Contemporary. Teaching

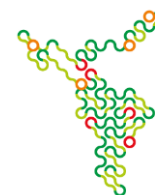
Planeja. Pesquisa. Prepara aula. Leciona. Avalia. Entrega notas e faltas. Termina o bimestre. Planeja. Pesquisa. Prepara aula. Leciona... e sente-se que inventamos formas, normas e sistemas tão incipientes e frágeis para dar conta das experiências na escola. Uma docência, neste caso, a docência em arte, pode ser marcada pelas possibilidades de fuga a esse tempo cíclico e estabelecido da experiência escolar? Junto da arte contemporânea, penso a possibilidade de fazer da escola e das aulas, espaços de reinvenção de si, ainda que em meio ao ensino técnico tão pautado pelo mundo do trabalho e do mercado. Para tanto, trarei ao longo deste texto as diversas falas de uma experiência, que não posso afirmar que tenha durado um bimestre desse espaço-tempo escolar, pois ressoa aqui em mim, tempos depois, em outros lugares e, quiçá, ressoe também em tantos outros que não sou capaz de prever.



Figura 1 - Cinthia Marcelle. Sobre esse mesmo mundo, 2010.

Essa experiência começa com as turmas de primeiros anos do Ensino Médio Integrado aos cursos Técnico em Alimentos e Técnico em Açúcar e Alcool, nos quais atuo como professora. Ela parte de meu desejo de, juntos dos alunos, nos pensarmos enquanto parte da paisagem do campus, bem como, do sistema educacional, do ensino e da escola. Para tanto, traçamos alguns trajetos juntos de artistas como Eduardo Foresti, Zé Vicente, Öyvind

Fahlström e por fim Cinthia Marcelle e Lia Mena Barreto, especialmente com os trabalhos “Sobre este mesmo mundo” (2010), “Educação pela Pedra” (2016) e “Jardim da Infância” (1997). A partir disso, conversamos, discutimos, criamos instalações e pensamos acerca da educação e dos poderes estabelecidos. Toda essa experiência vaza para além desse texto e, portanto, o que trago nesse ensaio são somente alguns dos caminhos traçados com a Lia e a Cinthia. São os percalços e as sutilezas de

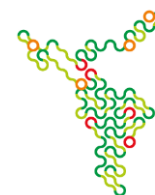


uma educação possível que se cria com a arte. A arte da Cinthia, da Lia, da Chris, da Júlia, da Taís, do Leonardo, do Victor Hugo, do Gabriel...

Devo acrescentar que essa experiência faz parte da produção de dados de minha pesquisa de doutorado em Educação que utiliza como método uma pesquisa baseada na experiência e na cartografia. Assim, gostaria de chamar a atenção para o fato de que o que trago aqui não é uma experiência dada e mapeada. Quando Deleuze e Guattari trazem a cartografia, a trazem enquanto uma forma de acompanhar os processos e não de representar um objeto (Kastrup, 2015, p. 53). Diante disso, essa escrita pode ser entendida como parte de uma processualidade que teve início no momento em que, como pesquisadora, entrei em campo – mesmo sendo esse o meu próprio território: o da escola, as aulas e os espaços do campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), na cidade de Matão/SP – mas que está ainda em processo de fazimento neste momento de escrita.

Os dados produzidos durante esta etapa da pesquisa, ou seja, os registros que tenho em mãos, são as muitas anotações de campo (um caderno de campo), as fotografias das produções dos alunos, as cartas enviadas às artistas, o áudio de uma conversa via skype entre as turmas e a artista Cinthia Marcelle, as respostas às cartas, além de fragmentos, cenas, discursos, memórias... A partir desse material e sempre tentando fugir de uma pesquisa que trate a experiência enquanto representação, uma questão que se apresentou desde o início e que ainda aparece neste momento de escrita é onde pousar a atenção. Kastrup (2015) elege o funcionamento da atenção com uma de suas pistas do método cartográfico e destaca a importância de uma atenção sem focalização, ou seja, uma atenção que não busca nada definido, mas que se abre ao encontro numa atitude de acolhimento para o inesperado. Essa atenção, da qual fala Kastrup, é de um tipo que não está em busca de algo específico, mas está atenta a tudo e que, vez ou outra, pode ser tocada de relance por algo: um desenho, uma palavra, uma imagem... Quando isso ocorre, é preciso ver o que acontece. Olhar atentamente para a imagem, para o desenho, ouvir a palavra. Mas, se olharmos para as cartas, palavras, imagens e desenhos pensando em interpreta-los e nos perguntando “o que é isso?”, voltamos novamente para o universo das representações.

Se perguntamos “o que é isto?” saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão. (KASTRUP, 2015, p. 45)



Tarefa difícil essa de olhar com abertura para os encontros quando estamos no terreno da educação! Tão acostumados a interpretar que estamos, escaneamos as ações e acontecimentos em busca de informações. “O que o aluno quis dizer”, “Será que entendeu”, “o que isso significa” nos aparecem com frequência e poucas vezes nos abrimos para somente “ver o que está acontecendo”. Enquanto docente, debruçada sobre a produção dos alunos, as cartas, fotografias e outros registros, também me perguntei diversas vezes “o que é isto?”. Somente com o tempo e com encontros tão fortuitos como o com Cinthia Marcelle, que pude cultivar uma atitude de abertura para o inesperado. Diante disso, proponho agora “ver o que está acontecendo” a partir de alguns elementos que nos tocaram – à docência, aos alunos, às artistas e à comunidade escolar. Trago à tona alguns elementos como imagens, excertos das cartas, conversas e memórias para pensar o que acontece na escola quando pensamos sobre a própria escola, o ensino e a educação em meio aos limites, tensões, afetos e desejos desses encontros entre alunos, professores, a arte e as artistas e, por fim, ainda avento a discussão sobre a docência e de como nos fazemos professores de arte em meio a tudo isso.

Está cheio de sabedoria escondida nas paredes

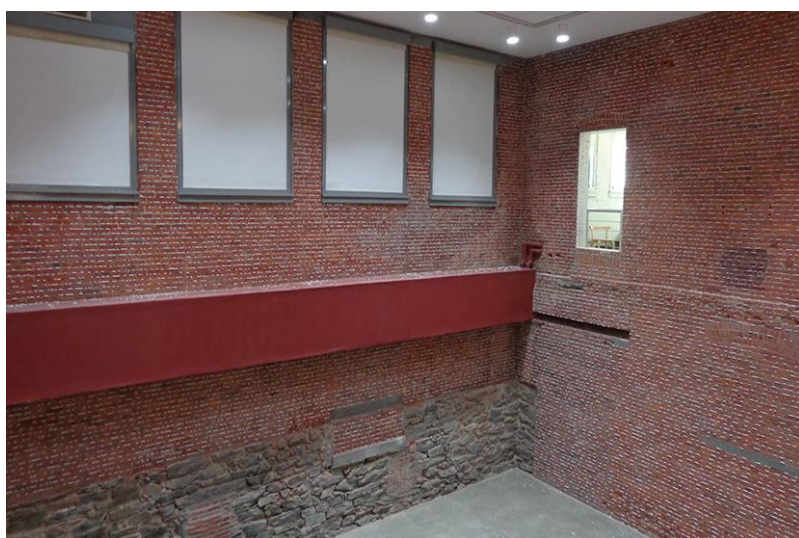
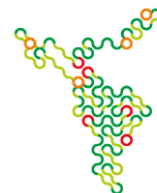


Figura 2 - Cinthia Marcelle. Educação pela pedra, 2016.

Quando projetei a imagem de “Educação pela pedra” na parede, deixei que o silêncio fizesse sua parte. Minutos se passaram enquanto os alunos olhavam fixamente para este salão amplo e vazio. Em seguida, aproximei a imagem o suficiente para que os bastões de giz fossem vistos e logo retornei a imagem inicial. O estranhamento foi geral. O mesmo

aconteceu quando apresentei a instalação “Sobre esse mesmo mundo”: “É estranho escrever tudo isso e depois apagar para nada”, comenta na carta a aluna Tais; “achei sua obra muito interessante e estranha”, começa dizendo Leonardo, e complementa: “ela é muito interessante por isso, pois ela causa uma dúvida”. O estranhamento e a dúvida aparecem, amiúde nas cartas, seguidos de



explicações que criticam o sistema educacional, mostrando que a obra “representa nosso sistema falido e o quanto desperdiçamos nosso conhecimento”, como coloca Tais. Vale lembrar que o espaço físico na qual se encontrou “Educação pela pedra”, o PS1 do MoMA, um dia foi uma escola pública, o que aumenta a força desse *site specific*. Mas, para além dessas explicações e críticas contra o sistema educacional, os próprios alunos apontam saídas: rastros, frestas, fissuras e linhas de fuga.

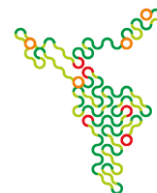


Figura 3 - Detalhe de "Educação pela pedra".

Leonardo termina sua carta indicando que as paredes estão cheias de sabedoria: “E tem também sua obra cheia de giz gasto nas paredes que para mim simbolizou que está cheio de sabedoria escondida e guardada”. Sabedoria essa que existe, nas frestas, nas fissuras de uma parede que aponta para fora desse mesmo sistema educacional já quase falido. Mas diante disso, como agiremos? Que potência essas obras, essas conversas podem ter e que nos impulsionam (ou não) para uma vida com criação? Se, como enfatizou Tais Regina em sua carta, “as coisas pequenas nos passam despercebidas” e se “nem tudo o que vemos é o que realmente é?”, como olhar além? Criar outra escola, outro sistema ou ao menos se mover dentro desse? Em meio a uma sala fechada, com paredes firmes de pé direito duplo, nos sentimos enclausurados, sem saída. Mas como coloca Cinthia, os frágeis e minúsculos gizes “apontam para as fissuras existentes em plena rigidez desse sistema convencional” (Marcelle, 2017). Essa fuga, é preciso dizer, não significa um subterfúgio, pois, “o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (Deleuze; Parnet, 1998, p.40). Fuga que se faz enquanto uma potência de criação de outras maneiras de viver – sabedoria escondida nas fissuras – outras formas de se fazer educação, escola, de ser docente.

O giz está segurando a parede para não cair

E se os elementos mais frágeis forem aqueles que sustentam as estruturas mais rígidas? E se forem os bastões de giz que sustentam as densas e altas paredes do PS1 do MoMA? Essa foi a visão do Gabriel e da Carol que escreveram sobre a obra em suas cartas, que “ela expressa uma obra que



parece que os gizes que estavam segurando a parede para não cair”. Mas em que essa invertida de perspectiva pode nos ajudar a pensar a escola? Como entender essa fragilidade e essa rigidez no contexto da educação? O menor – aparentemente mais frágil – tem em si uma potência de resistência que, conjuntamente, não cede a pressão do maior. Essa perspectiva nos leva para o pensamento de Gallo (2016) que, ao buscar um devir-Deleuze na educação, pensa os conceitos de *maior* e *menor* criados por esses últimos no contexto da literatura kafkiana e os descola para o campo educacional.

Para Deleuze e Guattari (2003) a potência da literatura de Kafka e seu caráter revolucionário encontram-se por operar uma subversão da própria língua alemã, escrever em uma língua que a minoria faz, gaguejar e, ainda assim operar transformações. O contexto desta produção: a situação desprivilegiada do judeu na República Tcheca – território sob domínio alemão – traz a força política de sua literatura quando se apropria da “língua de papel” desterritorializando-a e produzindo um discurso novo que provoca outras maneiras de pensar e sentir.

Quanto é que vivem hoje numa língua que não é sua? Ou então nem sequer a sua conhecem, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior que são obrigados a utilizar? Problema dos imigrantes e, sobretudo, dos filhos deles. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também de nós todos: como é que se extrai da sua própria língua uma literatura menor, capaz de pensar a linguagem e fazê-la tecer conforme uma linha revolucionária sóbria? Como devir o nômada, o imigrante e o cigano da sua própria língua? Kafka dizia: roubar a criança no berço, dançar na corda bamba (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 43)

A marginalização social e política, a resistência, o desvio dos padrões e a criação são algumas das características da literatura kafkiana e do conceito de menor, em oposição ao maior, ao instituído, às regras estabelecidas. Sendo assim, como, enquanto gizes “frágeis”, podemos extrair nós também, docentes, alunos e todos envolvidos, uma educação menor? Nós que sempre andamos na corda bamba, como dançamos? Que seja máquina de resistência e que não ceda a pressão das densas paredes que impõem os grandes projetos, dos planos e políticas públicas para a educação? Para Gallo (2016), a educação menor ocorre no âmbito das micropolíticas, nas salas de aulas, expressando-se nas ações cotidianos de cada um. A sala de aula é nossa trincheira, a partir da qual traçamos nossas estratégias e estabelecemos nossa militância para além de qualquer política educacional. A educação menor pede o professor militante, eu diria até mesmo errante, nômade, atrevido como Kafka, como os imigrantes e ciganos, mas que, por sua vez estão na sala de aula, “agindo nas microrrelações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (Gallo, 2016, p. 65).

Obrigada por me fazer sentir sozinha

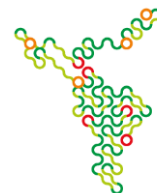
A carta da Amanda para a Cinthia demonstra a sensação que restou quando vimos as obras: “Agora pelo meu olhar, que *BAD* fez eu sentir, onde tudo passa, nada fica, do pó foi feito e no pó voltará, aquela sensação de aprendizado, mas que vai acabar”. A Amanda fala a respeito do conhecimento, da sabedoria, mas também do tempo. O tempo da escola, o tempo passageiro, o tempo e seus “propósitos”, o tempo e seus “resíduos”, como ela mesma escreve. E termina a carta: “Mas obrigada por me fazer sentir sozinha, tô de brinks, mas agora na real, tudo passa e é levado embora, igual ao pó de giz”. A carta da Amanda é muito sensível e nos traz profundos questionamentos acerca do tempo de aprender, do tempo da arte, do tempo nas aulas e da solidão necessária para sentir.



Figura 4 – Sarah Gabriella, Rhay
Victória, Julia Barbosa e Isabela Mayumi.
Cadeia Social. Objeto, 2017.

Uma das coisas que mais me angustia em ver a rotina dos estudantes do IFSP (e posso estender aos professores!) é a alta carga de responsabilidade e atividades que eles acumulam. Com aulas em tempo integral, muitos trabalhos e provas, que tempo lhes resta? Talvez seja esse contexto que os tenham motivado a falar tanto sobre o tempo nas cartas, objetos e em algumas instalações por eles realizadas. Tempo *Chrónos*, tempo sucessivo, que passa e não se vê: perde-se prazos, corre-se contra ele. Tempo esvaziado, modulado pela sociedade capitalista, vazio de sentido. “O tempo e seu propósito, o que ele te traz? Te traz sabedoria? Ou só momentos? Você está vivendo ou existindo?”, pergunta Amanda para a Cinthia, ao mesmo tempo em que parece perguntar a si mesma. Há lugar para um tempo da experiência? O tempo da infância,

tempo da arte, não seriam outros? Kohan (2004) nos fala a respeito de outros tempos que, mesmo não sendo tão comum entre nós, designam outros movimentos, como *Aión* que é um tempo das intensidades, uma duração não sucessiva, uma criança que brinca. *Aión* indica “que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números” (Kohan, 2004, s.p.).



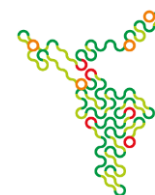
Uma aula não pode ser medida somente por *Chrónos*: 50 minutos e pronto! É claro que para efeitos organizacionais e administrativos, é assim que se define uma aula, mas para além disso, ela é feita de intensidades, encontros, devires, assim como a arte, a infância. Quando Deleuze fala de suas aulas em *Abecedário*, ele nos apresenta uma ideia de aula como uma matéria em movimento, como uma música quando tocada: cada um ouve um pouco enquanto ela vai sendo tocada; cada grupo ou cada estudante pega a parte que lhe convém. “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum” (Deleuze, 1988, s.p.). Não há garantia de aprendizado em todos os 50 minutos, uma aula-música, como a colocada por Deleuze, é uma aula de intensidades, movimentos que só podem ser manejadas por aqueles que, como a Amanda, em sua solidão, vão usar esses conhecimentos a seu modo.

Para mim duas coisas são importantes: a relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. Eles vivem dizendo: “Um pouco de comunicação. Nós nos sentimos sós, somos todos solitários”. Por isso eles querem escolas. Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão. [...] O segundo aspecto é um pouco a mesma coisa. Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem ideias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola (DELEUZE, 1988, s.p.).

Podemos fazer de uma aula uma *aula-arte*? Ou ainda, podemos *criançar* ou talvez *artistar* uma aula? As aulas de Deleuze são pura matéria em movimento! Não que tenhamos que o seguir como a um profeta, pois isso, por si só, já seria anti-deleuziano mas, a partir desse encontro com Deleuze, com a Amanda e com a Cinthia, algo pode mudar na forma como criamos uma aula e nos fazemos docentes: talvez possa haver espaço para um tempo de infância, como uma criança que brinca sozinha, mas que não está sozinha de fato, pois que tem sua solidão povoada de encontros com movimentos, ideias, pessoas, coisas, acontecimentos.

É preciso ter o caos dentro de si

Ao ver a humanidade cansada e desiludida, incapaz de superar-se, ir além de si mesmo e de recriar-se, Zaratustra aponta uma esperança próxima de um sentimento de possível realização, uma (re)invenção de si: “Eu vos digo: é preciso ter ainda o caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo, tendes ainda o caos dentro de vós” (Nietzsche, 2008, p.83).



O caos e a criação tocam aos alunos, bem como à artista e, posso estender, à docência. Nas cartas escritas à Cinthia Marcelle, Gabriel pergunta a respeito da obra “Sobre esse mesmo mundo”: “Foi simplesmente genial, de onde tirou essa ideia e inspiração? O que te fez fazer essa obra?”; Vitória e Maria Eduarda também questionam a inspiração da artista e sua motivação quando veem “Educação pela pedra”. Quando apresentamos os alunos essas obras da arte contemporânea, eles passam a perguntar: como, a partir de que e para que se cria? Ou ainda, perguntar como Deleuze: o que é ter uma ideia?

A arte sempre esteve ligada à criação, à inovação, às ideias. Mas não é algo fácil ter uma ideia. O que afeta o artista para que crie? Não é essa uma questão tangente somente à arte. Se virmos a docência como uma obra de arte, tal qual incita Loponte (2013), fazer-se docente artista também é processo que se encontra no terreno da criação. Artistas e professores, ambos, mergulham no caos e retiram algo, mas para isso, é preciso desejar. A criação é movida pelo desejo e o desejo nunca é uma coisa só, ele é um desejo no conjunto (Deleuze, 1988, s.p.), por isso a criação acontece num fluxo de coisas, em constante devir. Cinthia Marcelle, em respostas às cartas, comenta um pouco sobre seu próprio processo de criação:

Quando for nesse momento, que é o momento da concepção, né, assim do projeto, pra mim é uma coisa muito caótica. Muitas coisas, elas aparecem na minha frente. Então assim, eu acho que as coisas, elas aparecem pra mim a partir de um fluxo de coisas, de coisas que tão fazendo parte. Claro, coisas que eu já vivenciei, mas de coisas que eu estou vivenciando. Então assim, imagens, notícias, conversas, palavras, movimentos, cores. Tudo começa a me afetar. [...] Agora, uma coisa curiosa que eu acho bem legal falar sobre o meu processo é que eu funciono muito bem quando eu tô em movimento. Então as vezes eu tô assim: Nossa! Eu não sei o que que eu vou fazer... Sabe igual quando você pega uma folha de papel e você quer fazer um desenho, mas você não sabe da onde você vai começar a fazer esse desenho? Dá aquela angústia. Isso acontece o tempo todo. O ponto de partida é sempre muito angustiante. Pelo menos para mim. Então eu costumo... as coisas começam a acontecer comigo, a criação, ela vem quando eu tô em movimento. Então, por exemplo, quando eu tô andando a pé, tô deixando esse fluxo de informação passar por mim, ou então quando eu tô dirigindo, indo pra uma estrada, ou então até mesmo quando eu tô meio que parada no trânsito e aí você não tem nada para fazer e você e você começa a se ocupar em perceber coisas que você jamais perceberia se você tivesse parado. (MARCELLE, 2017).

Ao ter uma ideia, nesse caso, a ideia de Cinthia, o que está em jogo não é uma opinião sobre a educação. Se olharmos para seu trabalho pensando que ela está simplesmente fazendo uma crítica ou emitindo sua opinião sobre o sistema educacional, mais suma vez nos debruçamos no terreno da interpretação e não da produção. A arte está o tempo todo se debatendo com a opinião pronta, com os clichês preexistentes e preestabelecidos (Deleuze; Guattari, 1993), ela não está aí para comunicar



ou dizer nada, ela não é informação. Uma informação é uma opinião pronta, um conjunto de palavras de ordem que nos diz o que devemos crer e é feita para circular (Deleuze, 1987). Quando tratamos da arte, estamos muito mais no campo das sensações que da comunicação, da opinião ou da informação. Tanto que, ao trazer à tona em nossa conversa como surgiu a ideia de “Sobre esse mesmo mundo”, Cinthia não parte de um desejo exato de falar sobre educação, mas conta a respeito de uma imagem: a imagem das montanhas de Minas Gerais a fez ver a imagem do quadro apagado com as montanhas de giz. É somente em segundo plano que lhe chegam os pensamentos sobre educação.

Difícil explicar a arte, mas potente é tê-la enquanto um bloco de sensações. Assim, é a forma de expressar da Mariana, quando se sente impactada ao aproximar-se das paredes com gizes de “Educação pela Pedra”: “Bom, eu não sei explicar o que realmente senti quando vi sua obra, pois o impacto foi muito grande. Só queria agradecer por ter feito essa obra [...] e não é apenas uma instalação, ela transmite um sentimento”. É também da Cinthia, quando afirma que “a arte não é uma explicação do mundo, mas um sentimento de mundo” (Marcelle, 2017).

Tantas vezes nos pegamos tentando explicar uma obra, tratando-a enquanto informação ou opinião, deixamos restrito o espaço para o “sentimento do mundo”. O que se produz com essas conversas, entre a Mariana, a Cinthia e tantos outros? Talvez uma escola na qual não somente a arte, mas todos os ensinamentos sejam tratados menos como informação e mais como um “sentimento de mundo”. Talvez aulas que sejam mais encontros, que propriamente conteúdos. E ainda, possivelmente um deslocamento do pensamento enquanto cognição para os lugares da criação.

Para finalizar, trago ainda mais um excerto de carta. Só que agora o remetente, o João Pedro, enviou para a artista Lia Menna Barreto. Quando apresentei “Jardim da Infância” (1997) em aula, muitos se incomodaram com as cadeiras quebradas. Discutimos sobre o estar em roda e outros alunos ainda pensaram inclusive a respeito das diferenças na escola pelo fato da obra apresentar diversos tipos de cadeira. Comentamos sobre o sentimento de infância, do que as crianças passam na pré-escola e eles se lembraram de algumas memórias de suas próprias vidas escolares. Por fim, o João Pedro escolheu escrever para a Lia por ter sido marcado por seu trabalho e, a partir de sua carta, foi

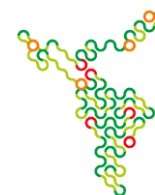


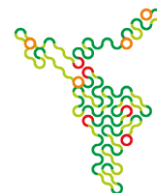
Figura 5 - Lia Menna Barreto. Jardim da Infância, 1997.

possível repensar sobre a desordem das cadeiras queimadas, alcançando uma maneira completamente diferente de ver a escola e, acrescentaria, de vive-la. Ao ver a obra, João Pedro diz que ela o faz lembrar de uma outra obra “muito alegre e colorida”: “A Dança”, de Matisse. Quando li sua carta, logo pensei: mas porque “A Dança”? O que ele quis dizer com isso? Depois desisti de tentar interpretar as ideias do João e passei a olhar para o que tinha em mãos. Sua associação com “A Dança”

poderia trazer bons ventos à educação: que mesmo diante das cadeiras queimadas, possamos dançar! A produção que a ideia do João pode trazer à educação não deve ser vista aqui como um desfecho otimista e simplista. Pelo contrário. Propor que possamos dançar a educação significa reinventar os modos de fazer escola e se fazer docente mesmo sabendo que dançamos na corda bamba. É sentir com todo o corpo e não somente com a cabeça; é se deixar levar pela música mesmo diante das incertezas; é uma experiência de coletividade na qual o desejo ressoa e convida muitos outros à participação. É uma reinvenção dos modos de ser e atuar na escola que nos faça tirar do caos do sistema educacional, uma estrela que dança em roda.

Referências

- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Kafka** – para uma literatura menor. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Editions Minuit, 2003.
- DELEUZE, G. e PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**, entrevista a Claire Parnet, em 1988, em vídeo. Incluído no endereço <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>, acessado em abril de 2018.
- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Tradução: José Marcos Macedo. In. Folha de São Paulo, 27/06/1999. Transcrição de conferência realizada em 1987.



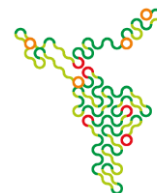
GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 32-51.

KOHAN, Walter, O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARCELLE, Cinthia. **Conversa à distância**. Mediadora: Christiane Tragante. Dez/2017 (arquivo pessoal).

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução e notas explicativas da simbólica nietzschiana de Mário Ferreira dos Santos. 2ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



ARTE NA ESCOLA POLO UNESC: “NÃO ME INTERESSA (APENAS) O QUE É CONSAGRADO COMO CULTURA, E SIM, AQUILO QUE ME PERTENCE”

SILVA, Silemar Maria de Medeiros da¹
SEFSTROM, Julmara Goulart²

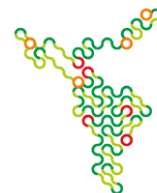
Resumo: O Instituto Arte na Escola vem desafiando os Polos a desenvolverem pesquisas sobre o ensino da arte desde 2012 no sentido de propor a interlocução permanente entre o que acontece em sala de aula e as discussões nos grupos de estudo. Em 2017, nos inscrevemos no Aprendendo com Arte, um curso de formação continuada, na modalidade a distância, oferecido pelo Instituto. Os acompanhamentos dos módulos da proposta on-line foi o caminho para que pudéssemos estreitar cada vez mais as discussões com a realidade de uma escola da rede de ensino nos encontros presenciais do Polo durante o ano. O objetivo final do Curso foi a apresentação de um projeto a ser desenvolvido em uma escola no ano de 2018. Cada um dos 10 Polos participantes tiveram um projeto selecionado para fazer o trânsito entre a sala de aula e o grupo de estudos. O **planejamento das atividades de sala de aula** é fundamentado nos materiais visuais, conceituais e metodológicos fornecidos pelo Instituto Arte na Escola, e no nosso caso, em consonância com as discussões presentes no Curso de Artes Visuais UNESC. Este **planejamento** de sequências didáticas e as atividades de sala de aula derivadas delas, estão sendo **colocadas em prática pela professora** da rede de ensino em sua sala de aula e, no encontro seguinte do grupo de estudos, são relatadas e **analisadas pelo grupo**, sempre buscando articular a teoria com a prática, reflexão-ação-reflexão e construindo conhecimentos de modo coletivo. Julmara Goulart aprovou seu projeto que está sendo desenvolvido na E.E.B. Antônio Guglielmi Sobrinho – Içara SC e tem como título: “Não me interessa (apenas) o que é consagrado como cultura, e sim, aquilo que me pertence.”

Palavras-chave: Pedagogia de Projeto. Formação de Professor. Ensino da Arte. Cultura Visual.

Abstract: The Art at School Institute has been challenging the Poles to develop research on art education since 2012 in order to propose a permanent interlocution between what happens in classrooms and the discussions in study groups. In 2017, this researcher enrolled in a distance

¹ É formada em Educação Artística com habilitação em artes plásticas pela FUCRI (1986). Especialização em Arte-Educação pela UNESC(1993). Mestre em Educação e Cultura pela UDESC (2004) e mestre em Educação pela UNESC (2009). Professora de Artes da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. Professora do Curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Coordenadora Geral do Arte na Escola Polo UNESC. Participa do Grupo de Pesquisa em Arte – GPA/UNESC, Criciúma, Brasil.

² Possui especialização em Educação Estética: arte e as perspectivas contemporâneas (2010), graduação em Licenciatura em Artes Visuais (2006) e graduação em Tecnologia em Cerâmica (1999) todos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora de Artes da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina desde 2007, no momento lotada em 20 horas na E.E.B. Antônio Guglielmi Sobrinho (Içara - SC), atuando de 1º a 7º anos do Ensino Fundamental. Professora de Artes da Rede Municipal de Criciúma desde 2009, atualmente lotada em 20 horas na E.M.E.I.E.F. Padre Ludovico Coccolo, atuando do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Participante do grupo de estudos do Polo Arte na Escola da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, Brasil. Envolvida no projeto de pesquisa: "Didática dos professores de Arte em rede".



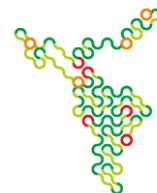
education course, called Learning with Art, offered by the Institute. As the activities proposed by the online modules were being accomplished, discussion on the reality of schools were also being emphasized during the subsequent classroom lessons. The final objective of the course is the presentation of a project to be developed at a school in the year 2018. Each of the 10 participating Poles had a selected project to make the transition between classrooms and the study group. Lesson plans were based on visual, conceptual and methodological materials provided by the Art at School Institute, and in our case, also in accordance with discussions at the Course of Visual Arts at UNESCO. Activities derived from those plans are being practiced in classrooms by the researcher, reported to and analyzed by the study group in next meetings, always seeking to articulate theory and practice, reflection-action-reflection, building, thus, knowledge in a collective way. Julmara Goulart has had her project approved and developed at Antonio Guglielmi Sobrinho Elementary School in Içara SC. The title of the project is "I am not interested (only) in what is consecrated as culture, but in what belongs to me."

Keywords: Project Pedagogy. Teacher Training. Art Teaching. Visual Culture.

1. DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?

Este artigo propõe uma conversa sobre uma pesquisa ainda em andamento, que, acreditamos, vale a socialização no intuito de ampliar reflexões sobre a relação do ensinar e aprender arte, considerando a pedagogia de projeto, formação de professor, o ensino da arte e a cultura visual como caminhos a serem percorridos no entrelaçamento desta conversa. Este texto busca não apenas fazer um relato desta investigação ainda em andamento, mas também pontuar interrogantes de uma professora em formação. Falamos de uma pesquisa desenvolvida por um grupo de professores de artes e que tem no cenário de suas ações um grupo de crianças de um 5º ano de uma escola pública estadual que fica a 22 km da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Poder socializar uma pesquisa em andamento em um evento como o III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, é um comprometimento profissional de larga abrangência, no qual o Grupo Temático chamado “Docência em arte, docência com arte: experiência e espaços do possível” nos proporcionou.

Quanto ao título do texto, o mesmo se reporta ao **Arte na Escola Polo Unesc**, fazendo um indicativo de que é deste lugar de que estamos falando, ou seja, um programa de extensão mantido pela Unesc, em parceria com o Instituto Arte na Escola, oficialmente desde 2004. O Instituto Arte na Escola vem desafiando os Polos a desenvolverem pesquisas sobre o ensino da arte desde 2012 no sentido de propor a interlocução permanente entre o que acontece em sala de aula e as discussões nos

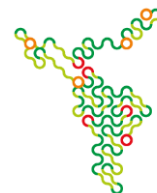


grupos de estudo. Os Polos têm em um de seus eixos, a **formação continuada de professores de artes**, assim busca formar grupos de estudos ou grupos de pesquisas com professores de artes da região. Faremos aqui um recorte para a pesquisa que estamos desenvolvendo com um grupo desses professores.

Em 2017, enquanto Polo, formamos um grupo com 18 professores de artes e nos inscrevemos no Aprendendo com Arte, um curso de formação continuada na modalidade à distância oferecido pelo Instituto em parceria com a Fundação Volkswagen. Os acompanhamentos dos módulos da proposta on-line foi o caminho para que pudéssemos estreitar cada vez mais as discussões com a realidade da escola nos encontros presenciais do Polo durante o ano. O professor participava na plataforma com orientação de Carmen Lazzari, com quem a coordenadora do Polo UNESCO, Silemar Silva, mantinha constante contato, e além da participação na plataforma, os professores tinham encontros presenciais no Polo para auxílio nos desafios pontuados na plataforma. Esses desafios estavam sempre ligados à sua função de professor e buscavam uma relação estreita com suas ações em sala de aula. O objetivo final do Curso foi a apresentação de um **projeto** a ser trabalhado em uma escola da rede de ensino no ano de 2018, com a aspiração do desenvolvimento de uma pesquisa didática em artes, cujo objetivo é formar um qualificado professor reflexivo. Nosso problema de investigação elege a relação ensinar e aprender. Para tanto, perguntamos: Como se dá essa relação? O que o professor aprende com as crianças e o que as crianças apreendem com o professor? Cada um dos 10 Polos participantes teve um projeto selecionado para estabelecer a relação entre a sala de aula e o grupo de professores com que atuava, agora chamado de grupo de pesquisa. Um grupo de que faz ator da pesquisa, junto com a coordenadora, a professora e seus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

2. QUE PROJETO FOI APROVADO?

Parte do título deste texto traz o nome do projeto aprovado para o Polo UNESCO, ou seja: **“Não me interessa (apenas) o que é consagrado como cultura, e sim, aquilo que me pertence”**. A autoria desta proposta foi de Julmara Goulart Sefstrom, uma das autoras deste artigo. A partir de um recorte do próprio projeto escrito por ela aprovado pelo Instituto, na plataforma on-line, pontuamos a origem deste título:



“[...] o título que atribuo ao projeto já vem de uma pesquisa: procurava por músicas que tivessem relação com questões de herança e tradição para, se possível, inserir no projeto e me deparei com a canção ‘Cultura e civilização’ de Gilberto Gil. Um trecho dela diz:

A cultura

A civilização

Elas que se danem

Ou não

Somente me interessam

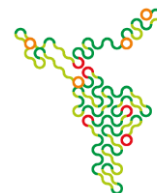
Contanto que me deixem meu licor de jenipapo

O papo

Das noites de São João

Pensei: não interessa para o aluno apenas o que é consagrado como cultura, e sim, aquilo que lhe pertence. Trocando ideias com a mediadora Carmem Lazzari, ela me fez enxergar que esta constatação daria um bom título para o projeto. E concordei, pois pertencimento e subjetividade, são palavras chaves da concepção de ensino por projetos que estudamos durante o curso.” (citação retirada do projeto aprovado e não publicado: GOULART, 2017, s/p.).

O projeto aprovado traz como objetivo geral possibilitar recursos de reflexão e criação artística por meio das relações entre a subjetividade dos alunos, suas heranças, memórias e tradições, promovendo a partir de seu contexto, um olhar para o patrimônio local e talvez nacional. Uma proposta que caminha a partir das palavras **tradição, herança e memória**, no sentido de promover debates, reflexões considerando a realidade das crianças. Buscando estabelecer relações com questões da arte, a professora, autora do projeto, cita artistas como Alexandre Sequeira, um artista que conheceu a partir dos estudos do módulo 3, o qual tratava questões sobre a **Cultura Visual**. Esse campo de conhecimento se amplia, pois, falamos de arte enquanto ampliamos o olhar para diferentes imagens como experiência da visualização do cotidiano dos alunos, do contexto da escola ou da própria cidade. Tomamos os inúmeros desafios de como explorar e compreender o universo cultural das crianças, vamos formulando perguntas mobilizadoras, como aponta Dalla Valle, no livro *Pedagogias Culturais* (2014). Para o autor, essa atividade pedagógica “pressupõe mobilizar, deslocar, desterritorializar, diluir fronteiras para reposicionar o olhar a partir do âmbito da cultura e das relações de poder que delineiam as condutas humanas” (2014, p. 148). A professora-pesquisadora vai formulando questões sobre o próprio trabalho e a partir destas questões formula indagações no sentido de fomentar com as crianças a pesquisa em sala de aula, local em que há um movimento vivo, algo



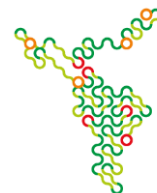
que é alimentado nos encontros com o grupo de professores, os quais junto à coordenadora, assumem o papel de pesquisadores externos.

Dentre outras referências, o projeto cita também Rosana Paulino, quando escreve sobre a produção chamada “Parede de Memória” (ANTONACCI, 2017), uma proposta repleta de imagens de um álbum de família. Esta relação com a memória vem alimentando o projeto com as crianças, considerando que é um projeto que prevê a feitura de um portfólio, algo como uma “bolsa de memórias” enquanto vai ampliando o olhar dos alunos com relação ao patrimônio artístico e cultural que lhe é seu, enquanto conhecimento, por direito. Julmara Goulart com o seu projeto aprovado “Não me interessa (apenas) o que é consagrado como cultura, e sim, aquilo que me pertence” está desenvolvendo-o na E.E.B. Antônio Gugliemi Sobrinho – Içara SC.

2.1. Qual é a pedagogia do projeto? Que relação tem com a pesquisa didática?

O Curso Aprendendo com Arte foi dividido em 6 módulos, sendo eles: 1. Tecnologias e Ensino da Arte; 2. Patrimônio Cultural e Percursos Formativos (foco das discussões da pesquisa de Julmara); 3. Abordagens de Projetos na Prática Escolar; 4. Cultura Visual e Projetos de Trabalho; 5. Hibridismo nas Artes e 6. Ensino das Artes e a Escola Contemporânea. Todos os módulos trazem discussões sobre o trabalho em sala de aula, questionam os professores sobre a importância de ouvir seus alunos, sobre perceber seus entornos, e qual ou quais os objetos disparadores para o estudo em sala de aula.

O texto de Anamelia Bueno Buoro: “Metodologia de projeto na prática escolar: Teoria e prática = ação transformadora” (2016) foi apresentado como um convite para pensarmos juntos com os professores da E.E.B. Antônio Gugliemi Sobrinho o que seria a **pedagogia do projeto**. No texto a autora faz referência a uma palestra proferida pelo professor Antônio Zabala, um teórico espanhol que trabalha com teorias de ensino aprendizagem. Segundo a autora, Zabala “aborda a temática de ensino por meio de projetos e centra sua fala na possibilidade de esse ensino ser capaz de conseguir fortalecer a autonomia dos alunos na construção de seus conhecimentos” (p.2). Para Buoro, ficou claro que: “poderia trabalhar com uma sequência didática, cujo primeiro passo seria examinar os conteúdos para saber se eles eram os mais adequados para conseguir os objetivos planejados” (p. 3). Reportamo-nos aos grupos de professores e suas ações no andamento da pesquisa essa é a questão

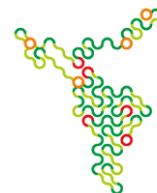


central, ou seja: acompanhar o trabalho desenvolvido com as crianças a partir do relato da professora Julmara e pensar junto com ela a sequência didática deste projeto no sentido de melhor examinar quais as ações e os conteúdos mais adequados para conseguirmos os objetivos planejados. Nesse sentido, elegemos a metodologia que consiste em: “1. Apresentação do tema; 2. Levantamento de questões (considerando os interesses e dúvidas dos alunos); 3. Construção de hipóteses (diálogo com os alunos); 4. Pesquisa; 5. elaboração de conclusões; 6. Revisão dos passos metodológicos e 7. Exposição.” (p. 3 e 4).

Mas quais as interrogantes da professora? Quais questões movem esta investigação? As sequências didáticas desenvolvidas em sala de aula são pensadas e repensadas no sentido de melhor responder essas interrogantes. O projeto aprovado propõe um debate sobre o patrimônio, e Julmara questiona: como dar voz a todos os alunos sem perder o fio condutor? Como ser sutil para retomar o foco sem desmerecer a contribuição das crianças? Ou ainda: de que forma colocar em prática a proposta considerando a ideia de que o planejado pode vir a seguir outros caminhos?

A pedagogia de projeto busca ampliar as possibilidades de um trabalho mais significativo tanto para professores quanto para alunos uma vez que o interesse das crianças sobre o tema tende a ser maior, proporciona desafios diferentes a cada encontro uma vez que traz para a cena professores e alunos em uma perspectiva com mais autoria e autonomia. Quando pensamos a sequência didática junto com os professores do grupo de formação, tomamos como foco as interrogantes desta professora, e o encontro com as crianças, suas respostas à mediação da professora para então, pensarmos em uma sequência de ações que propicie o acesso ao conhecimento enquanto algo que nos transforme na perspectiva de sujeitos aprendizes que somos. Faz-se na direção de um trabalho colaborativo que visa planejar sequências didáticas como uma proposta de pesquisa didática em arte. São questões que se ampliam a partir do desenvolvimento em sala de aula, são problematizadas no grupo de professores e reelaboradas sempre que o grupo, em comum acordo com a professora-pesquisadora, sentirem a necessidade.

2.2. Em que consiste o projeto aprovado?



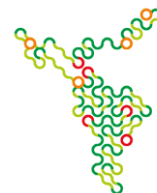
O projeto aprovado consiste em ampliar o olhar das crianças sobre questões que cercam o patrimônio cultural da cidade e quais suas possíveis relações com a arte. A professora conduz os encontros com as crianças questionando-as sobre o que sabem a respeito do patrimônio? Traz para o cenário as palavras tradição, herança e memória como conceitos a serem trabalhados. Discute patrimônio material e imaterial, traz para o grupo de professores pesquisadores as respostas das crianças no sentido de buscar construir novos caminhos nessa construção de conhecimentos.

O projeto aprovado se dá como um disparador para ações e reflexões no grupo de professores em formação. A preocupação com o aprendizado das crianças é o centro das discussões enquanto o professor pesquisador vai aprendendo no coletivo como se dá o aprendizado das crianças. Mas é na metodologia desta pesquisa que vamos compreendendo um pouco mais e melhor como essas conexões vão acontecendo, entendendo que as interrogantes da professora-pesquisadora vão movendo a pesquisa que se veste de ação-reflexão-ação, de todos os atores envolvidos, ou seja: professores e alunos.

3. Metodologia da pesquisa.

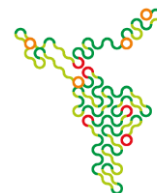
Ainda sobre o Aprendendo com Arte, o curso online de 2017, de que falamos acima, iniciamos com 18 professores, 14 concluíram o curso, uma vez que para concluir havia a necessidade de enviar um projeto a ser desenvolvido em sala de aula. A participação dos professores em 2018 não está inteiramente vinculada ao ano anterior, o grupo é aberto à participação de outros professores. Hoje estamos em um grupo de 15 professores que ainda encontram dificuldades para estarem todos juntos, mas que respondem pelo grupo em encontros. Os encontros são quinzenais e acontecem na Unesc, na sala do Arte na Escola, bloco Z – sala 01, nas quintas-feiras das 17h30 às 20h30.

O **planejamento das atividades de sala de aula**, tanto com os alunos quanto com os professores de artes, é fundamentado nos materiais visuais, conceituais e metodológicos fornecidos pelo Instituto Arte na Escola, e no nosso caso: em consonância com as discussões presentes no Curso de Artes Visuais UNESCO. Este **planejamento** de sequências didáticas e as atividades de sala de aula derivadas deles, estão sendo **colocadas em prática pela professora** em sua sala de aula e, no encontro seguinte do grupo de estudos, são relatadas e **analisadas pelo grupo**, sempre buscando articular a



teoria com a prática, reflexão-ação-reflexão, construindo conhecimentos de modo coletivo. O registro é fundamental nesse processo, nesses registros buscamos diagnosticar as falas dos professores do grupo, as interrogantes da professora-pesquisadora e o repertório dos alunos, com base nesse diagnóstico é que se dá a sequência dos encontros. No caso das crianças, os professores pensam juntos a sequência didática de forma que respondam às questões levantadas no grupo de estudos. Estas questões partem das interrogantes da professora-pesquisadora, mas trazem também questões coletivas que se ampliam quando pensamos a relação do ensinar e do aprender. Neste primeiro trimestre do projeto alguns registros já foram feitos, algumas falas podem ser trazidas como caminhos a serem seguidos. Optamos por alguns recortes para evidenciar alguns percursos que fizemos até aqui, considerando o ano de 2018.

1. O contato com a escola, a aprovação da equipe diretiva e a apresentação do projeto na reunião de professores no início do ano foi algo importante, tivemos ali a parceria de um grupo potente. Conhecemos uma historiadora que se colocou à disposição para auxiliar no projeto: a pesquisadora Elza de Mello Fernandes, quem escreve sobre a história da cidade de Içara – SC, local onde se encontra a escola na qual o projeto se desenvolve.
2. A apresentação do projeto para as crianças, contemplando a troca de cartas com os professores pesquisadores, estreitando a relação entre eles.
3. Apresentação, no grupo de professores pesquisadores, da pesquisa de mestrado de Elza de Mello Fernandes (2004) sobre a história e patrimônios culturais da cidade de Içara – SC.
4. A elaboração de um portfólio com as crianças a partir das palavras tradição, herança e memória. As crianças fazem uso de um caderno e estão elaborando uma bolsa de memórias com auxílio de seus pais, padrinhos e avós, pois precisam costurar as bolsas e customizá-las.
5. Encontros com os professores para fins de estudos e condução da proposta com as crianças, pensando sequências didáticas para esse projeto.
6. Registros fotográficos e textuais, alguns gravados, sobre todo o processo vivenciado para análise constante e avaliação sobre o andamento da proposta.
7. Atas dos encontros dos professores. São atas reflexivas aonde vamos costurando conversas sobre as possibilidades de encontrarmos caminhos nessa compreensão sobre o que o professor ensina e o que a criança aprende, e sobre o que aprendemos nesse processo.



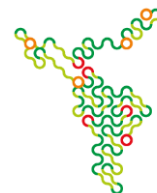
8. Faz-se importante o registro para que possamos perceber as mudanças no pensamento do professor e das crianças, só assim poderemos ao final desta pesquisa percebermos como e o que foi apreendido tanto com os professores quanto com as crianças. Esses registros estão sendo feitos a cada encontro.

O projeto tem auxílio de duas estagiárias que fazem a organização dos encontros, assim como escrevem as atas, gravam as falas e captam as imagens. Etapas superimportantes para análises posteriores.

4. Considerações parciais

A solidão pedagógica normalmente acomete o docente que deixa a universidade após sua formação superior. O grupo Arte na Escola dizima esta solidão oportunizando a troca de saberes práticos ancorados na teoria, desafiando os docentes a serem pesquisadores do processo de ensinar e aprender arte. É neste grupo que o projeto: “Não me interessa (apenas) o que é consagrado como cultura, e sim, aquilo que me pertence” vem a cada dia tomando corpo e gerando frutos, tendo em vista o objetivo de permitir que os alunos reflitam sobre a arte, e produzam arte por meio das suas subjetividades. O olhar para a subjetividade dos alunos foi um do ponto-chaves durante o curso Aprendendo com Arte, no sentido de provocar o olhar docente para, antes de pensar nos conceitos artísticos, ter a postura de escutar às crianças e, a partir dos conceitos que eles trazem, elaborar novos aprendizados. Para Diego, um aluno de 9 anos, a emoção faz parte deste desafio, para ele: “Quando a professora Julmara disse eu fiquei muito feliz, minha mão começou a suar, foi um mar de emoções mas a maioria delas foi felicidade e nervosismo, mas eu estou muito empolgado, simplesmente maravilhado e muito obrigado UNESCO. (...)”. Trazer as crianças para as discussões, permitir que se envolvam inteiramente no processo é algo que estamos aprendendo e sentindo realmente o quanto faz a diferença. Ivan, também de 9 anos, afirma: “Eu senti uma coisa no coração quando a professora falou e eu também fiquei muito, mais muito surpreso com o projeto e o nosso projeto que a gente vai fazer vai tudo pra UNESCO.” Para os alunos a universidade é algo muito importante, e ainda distante.

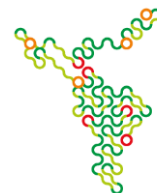
Nesse projeto, ainda em andamento, está sendo acolhido o entendimento das crianças dos conceitos trabalhados no projeto, a saber: herança, memória, tradição e patrimônio. Todos trazem, a partir de suas subjetividades, um entendimento inicial que é ampliado no decorrer das sequências



didáticas. João Vitor, em um dos encontros escreve que: “Eu acho que tradição que identifica a pessoa da cidade que vem, o que ela é, exemplo: eu venho de Rio Grande do Sul é uma tradição (...)”. Sua resposta é problematizada no grupo e auxilia na compreensão das crianças sobre o conceito trabalhado, assim como a fala de Emilli: “Quando eu ouço a palavra herança eu lembro de minha bisavó (...) ela antes de morrer na casa dela ela me deu um baú de ferro e uma medalhinha.” Como resultado do acolhimento de seus saberes, tem-se como recompensa o envolvimento geral da turma, que se vê como protagonista das ações. Nada é imposto pelo docente e sim, construído de forma coletiva, num trabalho cooperativo entre o grupo Arte na Escola, professora condutora do projeto, alunos e escola.

O projeto caminha a passos largos, numa perspectiva de oportunizar aos alunos o conhecimento do patrimônio local, cidade de Içara e entornos, e, se possível, estender este conhecimento ao patrimônio nacional. Entendemos que o estudo do patrimônio tem o potencial de provocar os alunos, fazendo-os conhecer para preservar. Partimos do princípio de que não se pode preservar aquilo que não se conhece e, mais ainda, não se pode falar em patrimônio oficialmente imposto sem antes valorizar o patrimônio individual. Antes de partir para o estudo do patrimônio consagrado, nos propomos a ouvir os alunos, suas memórias e tradições de família, pesquisando posteriormente os saberes e tradições locais, contemplando os bens materiais quanto os imateriais. Nessa direção, remetemo-nos à Horta (1999), quando o mesmo alega que o patrimônio cultural e o meio ambiente histórico em que está inserido, ele, o patrimônio, oferece oportunidade de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. Tudo se inicia a partir das interrogantes da professora-pesquisadora, a qual tem em suas questões a pergunta: como dar voz a todos os alunos sem perder o fio condutor? Faz-se aqui um caminho, o caminho da escuta, da troca, da partilha, da soma. Um caminho de caminhar que enquanto caminha cria e recria sem perder de vista o lugar de chegada, um lugar que tem o aprendizado da criança como preocupação maior e a arte como área específica de um ensinar e aprender. É nessa perspectiva que o projeto caminha, sustentado pelo tripé ação-reflexão-ação. Não há um caminho definido, e sim percursos possíveis, que vão sendo trilhados com foco nos objetivos propostos.

“Eu não sei, mas a minha mãe fala isso todo dia ‘isso é patrimônio na nossa família’.” Aluno Michel – 9 anos.



5. Referências

ANTONACCI, Célia Maria. **Rosana Paulino: Enunciações Poéticas de Arte Africana Contemporânea**. Revista Rebento, São Paulo, n. 6, p. 272-291, maio 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/artistica/Downloads/142-266-1-SM.pdf> >acesso em junho de 2018.

BUORO, Anamelia Bueno. **Metodologia de projeto na prática escolar: Teoria e prática = ação transformadora**. Aprendendo com Arte. 2016. Disponível em <<http://aprendendocomarte.org.br/wp-content/uploads/2017/07/M%C3%B3dulo-4-Metodologia-de-projeto-na-pr%C3%A1tica-escolar-Teoria-e-pr%C3%A1tica-a%C3%A7%C3%A3o-transformadora.pdf>>. Acesso em 20/05/2018.

DALLA VALLE, Lutiére. Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 141-163.

FERNANDES, Elza de Mello. **Terno-de-reis e boi-de-mamão em içara (SC): as relações dialógicas na linguagem folclórica do ciclo natalino num município multiétnico**. Dissertação de Mestrado. Ciências da Linguagem - Universidade do Sul de Santa Catarina. Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Reis. Tubarão, 2004.

SEFSTROM, Julmara Goulart. **Não me interessa (apenas) o que é consagrado como cultura, e sim, aquilo que me pertence**. Projeto aprovado pelo Instituto Arte na Escola (não publicado). 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso: 20 maio 2018.



CENÁRIOS: FILME “NUNCA ME SONHARAM”, ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES BRASILEIRAS

Carmen Lúcia Capra¹
Marcelo Feldhaus²

Resumo: O trabalho apresenta considerações realizadas a partir da exibição do filme “Nunca me sonharam” (RHODEN, 2017) em uma ação de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS (Montenegro, RS), projeto cujo objetivo geral era expandir o conhecimento existente sobre educação e arte na comunidade a partir de produções do cinema nacional. O texto tem a forma de um ensaio abordando as partes do documentário, cuja sinopse anuncia os desafios, as expectativas e os sonhos produzidos em torno dos jovens e do Ensino Médio em escolas públicas do Brasil. Buscam-se relacionar aspectos narrativos com a geração de efeitos discursivos sobre a educação dos jovens. Pensadores da filosofia e da educação compõem a rede teórica empregada em uma análise crítica acerca de discursos que encontram ressonância no que vem sendo proposto por movimentos como “Todos pela educação”, “Escola sem Partido”, “Novo Ensino Médio” e a Base Nacional Curricular Comum (2017). Ao tratar a juventude sob a atmosfera do sonho e como promessa de um futuro melhor ao país, é colocado em circulação um pensamento totalizante sobre os jovens e sobre o que deve ser a sua formação escolar, o que muitas vezes atende à captura da juventude por interpretações externas a ela. Os modos de subjetivação atribuem ordenamentos que, junto ao que prometem, simplificam a educação dos jovens e diminuem as possibilidades de existências juvenis.

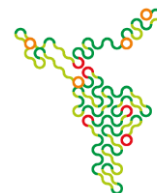
Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Juventudes. Modos de subjetivação.

SCENERY: MOVIE “NUNCA ME SONHARAM”, HIGH SCHOOL AND BRASILIAN YOUTHS

Abstract: This paper presents considerations after the screening of the movie “Nunca me sonharam” (Not even in a wildest dream) (RHODEN, 2017) in a project of the extension program of the Rio Grande do Sul State University (UERGS) - in Montenegro, Brazil - whose overall purpose was to expand the existing knowledge about education and art in the community with a starting point on the national film industry. The text is presented under the format of a free essay and addresses the parts of the documentary whose synopsis points out the challenges, expectations, and dreams produced around young people and high school in public schools in Brazil. Narrative aspects are sought to be related with the creation of discursive effects on the education of young people. Philosophy and education thinkers compose the theoretical network utilized in a critical analysis about the ideas which find support on what is being proposed by movements such as “Todos pela educação” (All for education), “Escola sem partido” (No political parties in school), “Novo Ensino Médio” (New High School), and the Base Nacional Curricular Comum (2017) (National Common Basic Curriculum).

¹ Professora e Coordenadora da Graduação em Artes Visuais: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Montenegro, RS, Brasil; Líder do Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (UERGS/CNPq).

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Arte, Linguagem e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Diretor de Ensino de Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc – Criciúma-SC, Brasil.



When referring to the youth under the atmosphere of the dream and as the promise of a better future for the country, a totalizing thought is spread over the youth and about what their school education should be, which often meets the understanding of youth by interpretations external to it. The different styles of subjectivation attribute orderings that, alongside with their promises, simplify the education of young people and diminish the possibilities of juvenile existences.

Keywords: Education. High School. Youths. Styles of subjectivation.

Esse ensaio parte da exibição do filme “Nunca me sonharam” (2017) em uma ação de extensão realizada a partir da Graduação em Artes Visuais - Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O filme trata da educação de jovens a partir do projeto Jovem de Futuro, financiado pelo Instituto Unibanco em escolas públicas de Ensino Médio em vários estados do Brasil: Pará, Piauí, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul¹.

A partir das partes do filme, o texto procura produzir compreensões novas para o difícil cenário que estamos vivendo no país. Dos cortes de verbas às mudanças arbitrárias na educação básica nacional, tomadas à revelia das manifestações dos que atuam diretamente nela – estudantes, pais, docentes, pesquisadores –, acompanhamos com preocupação as medidas tomadas e as justificativas para tal, pois relacionam-se a uma lógica que fortalece a capitalização da educação e a produção de uma certa juventude que atende aos valores do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que incrementa a ideia de que a educação seja um veículo restrito à aprendizagem e à formação para o trabalho.

Frente aos interesses econômicos – e outros, ainda mais obscuros e não democráticos – que vêm sendo implementados na educação em geral, entrecruzar arte e educação a partir de uma produção cinematográfica recente sobre a juventude e o ensino médio, em uma exibição de caráter extensionista no interior gaúcho, é atuar micropoliticamente na criação de espaços de encontro e de debate aberto com e sobre os que em breve atuarão de forma mais larga no funcionamento da sociedade.

Do contexto do município de Montenegro (RS) e da instituição proponente da ação de extensão, pode-se dizer que a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul é uma instituição jovem, com 18 anos de existência. Oferece ao município e à região quatro licenciaturas em artes – artes

¹As parcerias indicadas encontravam-se em diferentes estágios na data da consulta ao site: <<http://jovemdefuturo.org.br/parceiros/>>. Acesso em 18 mai. 2018.



visuais, dança, música e teatro –, que anualmente recebem 100 novos alunos selecionados pelo Sistema Integrado de Seleção Unificada (SISU).

O Cine Uergs Educação e Artes tem origem na Graduação em Artes Visuais - Licenciatura e foi uma das ações de extensão realizadas em 2017 e existiu pela reunião de esforços. Com o apoio da Secretaria de Educação do Município, obteve-se a divulgação para a Rede Municipal de Ensino. Com o Arteversa – Grupo de estudos e pesquisa em arte e docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/CNPq), coordenado por Luciana Gruppelli Loponte, foi possível contar com pesquisadores² que realizaram os debates com a plateia após as exposições. O cinema local cedeu gratuitamente o espaço e os equipamentos para quatro exposições mensais de filmes nacionais, disponibilizados por duas plataformas, a Videocamp e a Taturana Mobilização Social³.

Não se buscava expandir a cultura sobre a educação (no que tange modelos e teorias) e sobre a arte (a dimensão estética, por exemplo) a partir do artefato cinematográfico. O objetivo inicial da ação era expandir o conhecimento sobre educação e arte com a comunidade geral e acadêmica e, a partir de produções nacionais, desenvolver reflexões sobre os compromissos da educação para a atualidade, tendo o cinema do circuito alternativo como meio de produção de conhecimento e experiência coletiva.

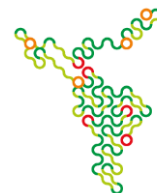
Alguns efeitos discursivos sobre a educação dos jovens

“Nunca me sonharam” é um documentário que mostra estudantes do Ensino Médio falando sobre a escola e sobre o que imaginam para o seu futuro, além de professores, pesquisadores e gestores. Em uma síntese das críticas feitas para o filme, é reconhecida a capacidade do documentário em

mobilizar reflexões sobre a desigualdade social no Brasil e o valor da educação (Folha de S. Paulo), a centralidade das vozes da juventude (O Globo), e a sua diversidade e força emocional (Nova Escola). Outra crítica aponta que o discurso dos especialistas, embora pertinente, soa como um gesto de desconfiança na potência dos personagens e dos espectadores (Revista Educação), e uma última apreciação (Reuters Brasil) assinala que a

² A sessão de exibição de “Nunca me sonharam” ocorreu em setembro de 2017, sendo os autores deste texto, respectivamente, a coordenadora da ação e o debatedor e pesquisador do Grupo de Pesquisa Arteversa (UFRGS/CNPq). Outras exposições e registros estão publicados no blog <<https://artesvisuaisuergsblog.wordpress.com/>>.

³ Ver: <<https://www.videocamp.com>> e <<http://www.taturanamobi.com.br>>.



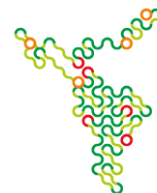
estética do filme se assemelha mais à de um filme institucional que a de um documentário. (CÁSSIO, 2017, Doc. Eletrônico).

Qualificado como “envolvente” e “útil” para propor um debate importante, ainda foi avaliado como “monotônico” por não aprofundar as histórias individuais dos estudantes. “O desenvolvimento do argumento fica por conta da divisão do longa em blocos temáticos, nos quais diversas vozes são convocadas e, meticulosamente organizadas, transformam-se em uma só” (CÁSSIO, 2017, Doc. Eletrônico). Ainda que a unificação das falas apare as diferenças entre cada história e a complexidade da educação e da juventude no presente, abordar a educação brasileira no cinema é uma forma de conferir-lhe a devida importância, o que para Aristóteles Berino é feito em boa hora, pois “A escolarização dos jovens está agora no centro político do debate educacional em razão da criticada reforma do Ensino Médio empreendida pelo governo Temer, mas também diante da mobilização dos estudantes no recente movimento #ocupaescola” (BERINO, 2017, Doc. Eletrônico).

Os jovens e seus relatos são o elemento principal da narrativa. “Existe uma poética no filme que afaga as juventudes” e “uma tessitura para que os jovens apareçam de forma fulgurante”, promovendo uma noção sobre a vida dos jovens das classes populares “que nos dá outras imagens desses personagens, tão reproduzidos e ainda tão desconhecidos” (BERINO, 2017, Doc. Eletrônico). Mesmo que não ocorra na escola, mas na sala de cinema e por um tempo programado, enquanto rapazes e moças vão falando sobre a dureza da vida nas periferias, acontece uma intransferível escuta de histórias de grandes dificuldades e um confronto forte com a desigualdade social. Narradas pelos mais novos “em alto e bom tom”, a narrativa documental toca profundamente no senso de responsabilidade e justiça social da plateia.

O filme é composto de sete partes em uma linha evolutiva que se identifica com maior facilidade quando está separada da narrativa: Tempestade e Trovão, Chave, Grades, Nunca me sonharam, Utopia, Orquestra e Tâmaras. De forças incontrolláveis que passam por uma harmonização, a trajetória conclui-se no plantio de frutos que apenas as próximas gerações poderão colher, como dito popularmente. Formalmente, as partes repetem elementos da trajetória do herói, estratégia de linguagem usada para contar histórias desde os mais antigos mitos. Em três atos, o herói parte de seu mundo, passa por uma iniciação e retorna, recompensado, liberto, vitorioso (CAMPBELL, 1997).

Há algo heroico atribuído à trajetória dos jovens e a todo o processo educativo, o que cabe igualmente para o que diz realizar um projeto de cunho social oriundo de uma instituição financeira.



A fórmula de sucesso e salvação da escolarização da juventude é um tipo de administração melhor e mais útil do tempo escolar, mas que ainda é organizado em níveis de síntese e totalização, assim como é a escola bastante criticada por inúmeros estudos sobre esse modelo. Propondo-se a contribuir à educação pública, parcerias público/privado avançam a passos largos no país, porém quando o Estado repassa as políticas sociais para o setor privado ou para o terceiro setor, é grande o risco de serem retirados os direitos já conquistados democraticamente ou aqueles em processos de materialização da igualdade social (PERONI, 2012).

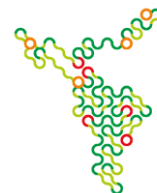
Passando às partes do documentário, “Tempestade e Trovão” trata das mudanças rápidas que ocorrem na adolescência, num esforço de tornar compreensível e transparente essa fase da vida, mas também demonstrando que existe grande interesse em dizer *como é*⁴ o jovem, assim como o próprio jovem dizer sobre si, em um minucioso exame inicial. Representantes da psicanálise, da pedagogia, da economia “forjam e sustentam as relações entre a escola e a juventude” (CÁSSIO, 2017).

Enquanto é dito que “nem todo jovem pode sonhar ou ter capacidade ou tempo para isso”, uma garota questiona: que oportunidades existirão quando chegar a sua vez de escolher? São dois tipos de restrição que alimentam um sentimento comum aos setores abastados da sociedade, de insegurança e medo, mas também de competição e defesa de interesses individuais. Mais comuns na atuação dos adultos que participam do mundo principalmente pela via do trabalho, agora são jovens *revelando* esses sentimentos na grande tela, sob um fundo onde ressoa o pensamento empresarial e capitalista em franca atuação na educação nacional⁵. Os estudos sobre as relações entre o público e o privado na educação indicam que as responsabilidades pela execução dos direitos ficam diluídas num contexto de governança global, assim como dilui-se “a importância do Estado como o principal responsável pelo direito à educação, principalmente em países em que os direitos sociais não estão consolidados e o dever do Estado é ainda mais relevante” (PERONI, 2016, p. 8).

“Chave” é o ato onde fala-se que todo jovem quer ser alguém na vida e o estudo é um poder para viver o futuro. Isso é apresentado junto ao contexto popular de bairros no meio urbano ou em pequenas cidades, lugares de existências marcadas pela precariedade dos bens públicos. Pela edição apresentada, ganha sentido dizer que quem se empenha muito conquistará algo melhor do que

⁴ O destaque gráfico visa intensificar o sentido dos termos.

⁵ Para saber mais, consultar a análise de Peroni e Caetano (2015, p. 340) a partir da atuação do Instituto Ayrton Senna e do Unibanco, “que fazem parcerias com escolas públicas de ensino fundamental e médio. Essas instituições se utilizam de programas padronizados e replicáveis para os diferentes estados do País, com um forte controle e monitoramento dos resultados”.



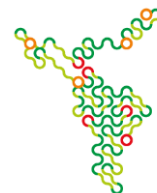
alcançaram aquelas famílias, o que deve fazer pensar na vinculação entre conquistas e capacidades *individuais* de jovens, famílias e professores em relação ao ensino escolar, e não das responsabilidades sociais e políticas.

Masschelein e Simons analisam a construção de uma compreensão de si a partir da noção das escolas como ambientes de aprendizagem. Tomam a passagem da ideia moderna de progresso e de emancipação dos sujeitos para outra que visa “empoderar *peessoas* ao invés de emancipar classes, raças ou culturas” (2016, p. 340. Grifo nosso). Para esses autores, empoderar-se pela aprendizagem produz a autoridade para enfrentar desafios e a condição necessária para o bem-estar e a prosperidade. Alertam que a aprendizagem com esses propósitos estabelece a competição do sujeito consigo mesmo e *mantém a vida como ela já se apresenta no cenário capitalista*. Para a narrativa montada no documentário, se aprendizagem e estudo são chaves para o futuro – cursar a universidade, ter um bom lugar, enriquecer, viajar –, enfim, viver o sonho, tais chaves são apenas outros modos de subjetivação⁶ dos estudantes que “transformam os interesses pedagógicos em problemas de monitoramento e *feedback*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2016, p. 350).

A parte com o mesmo título do filme relaciona a escola a um projeto de sociedade. Entre uma “aprendizagem que não se efetiva” e “custa caro” e a pressa dos jovens em chegar à idade adulta para ter poder de decisão sobre si, vão sendo expostos outros itens que visam descrever a escola pública atual: violência, discriminação, evasão pelo tráfico de drogas e pela gravidez precoce. Ao reunir custo e pressa para pensar o Ensino Médio público, é preciso ter cuidado no emprego de critérios econômicos para analisar o que é próprio da educação, não da economia. Por delinearem valores estrangeiros, certos valores podem implementar uma cultura de vigilância utilitarista sobre o que deve ser e fazer a juventude, ideia facilmente evocada quando é dito que muitos jovens não estudam e nem trabalham. Onde estariam se não podem ser contados pelos mecanismos de produção estabelecidos? Ademais, a violência que chega à escola inicia na sociedade por insuficiência das políticas públicas e, no Brasil, atos violentos se deram desde a colonização.

As acusações dirigidas à escola são analisadas por Masschelein e Simons (2014, p. 11), pois “Os anos escolares são uma fonte de medo para todos os que procuram perpetuar o velho mundo ou para aqueles que têm uma clara ideia de como um mundo novo ou futuro pode parecer”. As suspeitas

⁶ Investigar modos de subjetivação tem a ver com uma postura foucaultiana: “realizar um deslocamento, indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si” (FOUCAULT, 2010, p. 6).



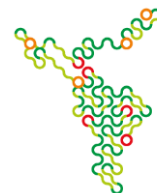
sobre escola e educadores baseiam-se em um princípio equivocado, pois escola, para os autores, tem um sentido original de *comunidade*, onde educação e conhecimento são *bens comuns*, e que destina tempo e espaço para renovar a si mesma. Aprender conhecimentos úteis para destinos certos, afirmações que o documentário reforça, não são sonhos novos, pois compõem o mesmo modelo de sociedade que vai sendo disponibilizado à nova geração. A promessa da mudança atribuída à energia da juventude vai fazendo com que ela se adapte e concorra no mundo como ele é. Se jovens (e docentes) têm a chance de mudar algo, pela narrativa oferecida, é apenas no nível da forma de si mesmo dentro do sistema vigente.

“Utopia”, “Orquestra” e “Tâmaras” dão conta de realizar o fechamento da saga com professores reconhecendo que boa educação se faz mesmo em condições adversas e contando que alunos de escola pública no interior são aprovados em cursos universitários cobiçados. Falam em encanto, mágica e sentimento do fazer docente, ao mesmo tempo em que a orquestra é a figura para remeter à harmonia necessária ao funcionamento da escola onde, conforme o filme, “a normalidade tem que ser boa, não a exceção”. O presente nada mais é do que o começo do futuro, onde o sonho se realiza pelas estruturas do agora. Luna sintetiza: “a centralidade da juventude dentro da maquinaria de reprodução social aponta uma crise profunda nos processos de construção e amadurecimento da subjetividade, na elaboração da experiência e na interpretação do mundo” (LUNA, 2017, p. 32)⁷.

Movimentos em torno da educação

“Todos pela educação”, “Escola sem Partido”, “Novo Ensino Médio” e a Base Nacional Curricular Comum (2017) são movimentos que nos últimos anos propagam um certo modelo de educação vinculada ao mercado e a um pensamento conservador. Esses movimentos articulam-se sob influência que a União Europeia exerce a partir de acordos firmados em diversas instâncias supranacionais. A incorporação desigual de princípios globais na educação brasileira impulsiona a criação de um futuro cidadão e trabalhador, incapaz, por exemplo, de reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades cultural, de gênero e de sexo e de segmentos religiosos fundamentalistas às disciplinas de Arte, Filosofia, História e Sociologia.

⁷ As traduções são nossas.



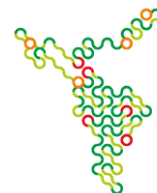
Wanda Engel, ex-coordenadora do projeto Jovem do Futuro do Instituto Unibanco, e ex-ministra de Assistência Social do governo Fernando Henrique Cardoso, avalia que o Ensino Médio tem “todos os problemas” possíveis. Na “moderna sociedade do conhecimento”, seria a etapa fundamental para que jovens escapem “do desemprego, do subemprego, do mercado marginal, da morte precoce” e, enfim, do lumpesinato (camada social improdutiva ou que atua na marginalidade) (ENGEL, 2012, Doc. Eletrônico). *A sociedade não pode perder o jovem*, porém alertamos que é o mercado de trabalho quem busca não o perder. A inclusão no mercado de trabalho é o que justifica o interesse sobre o futuro do jovem, cuja premissa inicial é redutora: entrar na idade adulta é entrar no mercado de trabalho e ter autonomia financeira. A educação vai sendo validada apenas por condições de adequação, sem atuar na criação de outros modos de vida.

O raciocínio agregado à noção popular “nemnem” (nem estuda nem trabalha) precisa ser seriamente analisado:

Não creio que caiba nenhuma dúvida que esse termo é somente um episódio a mais da longa guerra que a sociedade abriu contra a juventude, com o fim de integrá-la, silenciá-la e dominá-la através da psicologia, do controle da sexualidade, da educação, da televisão da rede social, e de tantas outras coisas mais. Esta batalha se trava hoje mediante a localização do jovem no centro das estratégias de maximização do lucro, isto é, através do consumo. O jovem é um filão de negócios, uma classe consumidora específica que além disso adquiriu uma significativa centralidade, com necessidades e demandas próprias, em cuja suposta satisfação se exerce o esmagamento sistemático do seu desejo de significado, participação e afeto. (LUNA, 2017, p. 32).

Quando a escola passa a ser um “laboratório para os sistemas públicos” para “uma virada de qualidade” (ENGEL, 2012), pode ser que práticas financeirizem o estudo e o ensino. Bolsas, concursos e prêmios são formas de distinção, cujo mérito de base é estimulado e auferido por programas que se assumem como *investimento*, não de custeio, conforme exposto por Engel (2012). Investe-se, educa-se com mecanismos de iniciação ao sistema de funcionamento mercantil e, nesses termos, o sonho juvenil perde a leveza frente a uma reparação apenas cosmética de processos educativos pretensamente inovadores.

Retomar as ocupações secundaristas mostra que recursos, dedicação dos professores e incentivo dos pais não é propriamente o que os jovens reivindicam. Peter Pal Pelbart avalia que quando perceberam que seu destino está à mercê de decisões tomadas arbitrariamente e que um “poder desmesurado pretende decidir sobre sua vida mais cotidiana, é então que tudo se revira” (PELBART, 2016, Doc. Eletrônico). O intolerável no tratamento do Estado para a educação pública



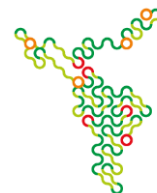
produziu o enfrentamento e a resistência jovem, furando os bloqueios midiático, militar, jurídico, do medo e da intimidação sobre as ocupações secundaristas. Essa potência política dos jovens, a de uma legítima virada no funcionamento do mundo e que só os mais novos podem fazer, é o que pode estimular a imaginação política para uma educação menos dirigida. O documentário em questão, posterior às manifestações iniciadas em 2013, desconhece a “potência multitudinária” da juventude (PELBART, 2016) para descrevê-la desprotegida, sonhadora e mágica e delinear a tarefa da educação como proteção de uma essência jovem e da utopia do futuro fixado de antemão.

O que nem estuda, nem trabalha é o descritor do sem experiência por excelência, aquele que necessita totalizar sua identidade para ter uma posição na sociedade (LUNA, 2017). A experiência do adulto, em contrapartida, é “uma máscara inexpressiva, impenetrável, sempre igual a si mesma” e também uma arma de dissuasão que converte a aventura da experiência em uma “figura de autoridade que vem a dizer que tudo o que está por viver já foi vivido por eles e se desvelou como desilusão, decepção e amargura” (LUNA, 2017, p. 32).

O documentário, contudo, aposta em um futuro de transformação social que dar-se-ia pelas mãos da juventude, empenhando-se em mostrá-la disposta a iniciar a mudança agora. É necessário, contudo, atentar para a estrutura social que a juventude encontrará logo ali, um sistema que vem recebendo menos jovens na universidade e que se dirige a relações de trabalho voláteis e intermitentes, vide as reformas aprovadas pelo Congresso Nacional. Dito de outra forma, o conculente do ensino médio entrará no funcionamento da política neoliberal e nas subjetividades que produz: o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado (HARDT; NEGRI, 2014). A ação social fulgurada pelo documentário negligencia a complexidade da atualidade política e econômica, onde rebeliões sociais emergem como figuras de poder, mas também onde os poderes de ação social estão mascarados ou mistificados (HARDT; NEGRI, 2014, p. 15).

Ao mesmo tempo em que acolhe os jovens, o roteiro do filme foca no amanhã. Frase de presença comum na vida – o que você vai ser quando crescer? –, deslocada ela pode atingir outra perspectiva, em torno de uma existência que ainda não é. Se o jovem ainda “não é alguém”, é preciso desde já “tornar-se” no sentido de definir-se para um futuro determinado.

Todos já ouviram na escola algo parecido com “se você não estudar, não vai ser nada”. Nos poucos momentos em que o contexto social e familiar dos jovens é mostrado, entende-se que ser alguém na vida é algo que pais e mães não atingiram mesmo que trabalhassem para manter o cuidado

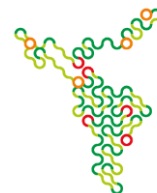


e o provimento dos seus. O contexto onde isso é tratado no filme é o de uma região árida e de restrito desenvolvimento estrutural, o que reforça ainda mais o pouco valor do presente e a aposta no futuro melhor. Mediante o quadro de pobreza, podemos assentir com a desconsideração ao “ser agora”? O raciocínio que toma os indivíduos como seres sem história, porque o presente que se mostra é pobre, transforma a falta de recursos em empresariamento do sujeito. É o sujeito-jovem que deve ser empreendedor para ser alguém. Da atribuição de uma escola e de uma sociedade cujo presente é visto pela precariedade, “nunca me sonharam” torna-se “sonho-me por um sonho que já existe”.

Modos de subjetivação e existências juvenis

No final dos anos 1970, as estratégias de subjetivação, de relação com o outro e de criação cultural ganharam centralidade no modelo neoliberal que se alimenta, especialmente, das forças subjetivas de conhecimento e criação dos indivíduos (ROLNIK, 2006). Assim, os jovens precisam ser *analisados* “naquilo que efetivamente produzem hoje, em termos sociais, políticos, culturais, educacionais, pessoais e assim por diante” (FISCHER, 2012, p. 41). Esse processo analítico, sob o pretexto de conhecer melhor, exime-se de “indagar sobre aquilo que escapa aos grandes planos de educação”, de observar “aquilo que se relaciona mais de perto com a superfície dos corpos”. Aprender algo com a juventude seria, parafraseando Rosa Maria Bueno Fischer (2012, p. 29), olhar para o que “não ocorre num lugar específico, nem poderia ter fronteiras muito nítidas, mas que seria, antes, jogo produzido em interstícios – de poder, de saber, de modos de subjetivação, de linhas de fuga”. Para pesquisar o presente é preciso complicar o pensamento sobre educação e juventudes.

Embora seja necessário melhorar os recursos estruturais e humanos das escolas, a educação não é um tema que gere profundo engajamento nem político, nem cultural. O trabalho a ser feito na educação é político, porém, para que possamos perceber quando a recusa da diferença vem “transmutada em respeito pelo outro, pelo diferente, pelas crianças e pelos jovens que dependem de um futuro que seria garantido apenas pela educação. Quero dizer, o impasse da educação é o impasse da política. O mesmo impasse diante do qual podemos muito pouco” (TIBURI; HERMANN, 2014, p. 25).



Para Skliar (2008)⁸, vale a pena pensar que a menção a esta juventude de agora incorpora a crise em sua própria pronúncia e revela toda a limitação expressiva de um enunciado que vem, por certo, de longa data. Já está presente uma separação quicá absoluta entre juventude e experiência, juventude e política.

Cenários Outros

“Nunca me sonharam” emprega de uma estética imagética que toca profundamente no senso de responsabilidade e justiça social da plateia uma vez que evidencia narrativas de jovens que preenchem a tela em enquadramentos focais permeados por cenários que destacam a precariedade das escolas públicas brasileiras. Com Victório Filho (2012, p. 113-114) propomos buscarmos uma contra-história que facilite captar o que está ausente ou invisível no cenário. Uma ação arqueológica pode “recuperar o que a edição da memória descartou” ou o que a edição do filme desconsiderou no processo de montagem. Mesmo a forma documentário é uma ficção e, docentes ávidos por soluções e caminhos formativos, pela emotividade deixamo-nos subjetivar por outros. Na esfera do inevitável, que ao menos estejamos em resistência contra

A brutalidade – sempre bem disfarçada nas boas intenções – da higienização e docilização dos corpos [que] mostra as suas cicatrizes na alarmada “crise da educação”, apontando como fracasso justo as manifestações das potências dos jovens e das crianças, potências de criar e aderir ao não outorgado. (VICTÓRIO FILHO, 2012, p. 114).

Contudo, ao tratar a juventude sob a atmosfera do sonho e como promessa de um futuro melhor ao país, é colocado em circulação um pensamento totalizante sobre os jovens e sobre o que deve ser a sua formação escolar, o que muitas vezes atende à captura da juventude por interpretações externas a ela. Os modos de subjetivação atribuem ordenamentos que, junto ao que prometem, simplificam a educação dos jovens e diminuem as possibilidades de existências juvenis.

Referências

BERINO, Aristóteles. **Nunca me sonharam**. 2017. Disponível em: <<http://aristotelesberino.blogspot.com.br/2017/06/nunca-me-sonharam.html>>. Acesso em 10 mai. 2018.

⁸ Tradução nossa.



BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CÁSSIO, Fernando. **Nunca me Sonharam e o sequestro das histórias**. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>. Acesso em 20 mai. 2018.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 1997.

ENGEL, Wanda. Entrevista a Ederson Graneto. Educação Brasileira 76 - Ensino Médio: o que fazer? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BySrcudlOEM&list=PL066C998CE569D896&index=7>. Acesso em 15 mai. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração - isto não é um manifesto**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: n-1 edições, 2014.

LUNA, Sergio Martínez. *Ni Ni: entre-lugares del arte y la educación*. In: Grupo de Educación de Matadero Madrid. **Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico**. Madrid: Catarata, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

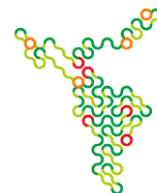
_____. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Orgs.). **Repensar a Educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

PELBART, Peter Pal. **Pelbart: tudo o que muda com os secundaristas**. Instituto Humanitas Unisinos online, 17 mai. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/555122-pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas>. Acesso em 20 mai. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. **Reunião Científica Regional da ANPED**, XI, Curitiba, PR. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos/>. Acesso em 20 mai. 2018.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Proposições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Marcos Nisti; Estela Renner; Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 84min, 2017.

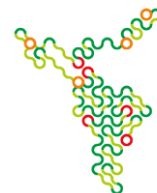


ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: SCHÜLLER, Fernando; AXT, Gunter. **Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006. P. 375-387.

SKLIAR, Carlos. “Estos jóvenes de ahora”. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogia. Revista **Ensayo y Error**. Ano XVII. Nº 34, 2008, pp. 13-37.

TIBURI, Marcia; HERMANN, Nadja. **Diálogo/Educação**. São Paulo: Senac São Paulo, 2014.

VICTÓRIO FILHO, Aldo. Fragmentos sobre a arte na educação: a eloquência da ausência. In: ICLE, Gilberto. *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.



ANÁLISE DOS DISCURSOS HETERONORMATIVOS EM AULAS DE ARTE: TEXTOS OFICIAIS X DETERMINISMOS

Danielle Twerznik Camargo¹

Hildineia Alves²

Antonio Francisco Marques³

Resumo: A instituição escola ainda se ausenta em refletir o discurso heteronormativo na fala de educandos e educadores da Educação Básica. Esta afirmação se legitima pela investigação dessas falas em sala de aula de uma escola pública do interior paulista, na disciplina Arte, a qual a pesquisadora e seu orientador de mestrado investigaram por dois anos durante a pesquisa que ocorreu em 2016/2017. Assim, como objetivo geral, propõe-se a análise dos discursos deterministas que ocorreram nestas aulas. Por objetivo específico, promover reflexões sobre esses determinismos para o comportamento humano que causam a heteronormatividade na escola brasileira. A metodologia empregada é a revisão bibliográfica de autores que dialogam com o tema. As situações colocadas neste trabalho foram observadas nos textos juntamente com a prática docente da pesquisadora. As considerações finais apontam a inevitável abertura de efetivo diálogo para repensar a heteronormatividade e a busca da construção de reflexão desses determinismos na escola, ato indispensável para se professar uma instituição legitimamente inclusiva.

Palavras-chave: Heteronormatividade. Educação Básica. Gênero. Arte.

ANALYSIS OF HETERONORMATIVE SPEECHES IN ARTE CLASSES: OFFICIAL TEXTS X DETERMINISMS

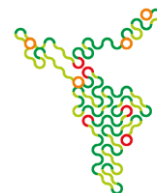
Astract: The school institution is still absent in reflecting the speech heteronormativo in the speech of educandos and educators of Basic Education. This statement is legitimized by the investigation of these statements in the classroom of a public school in the interior of São Paulo, in the discipline Art, which the researcher and her master's adviser investigated for two years during the research that occurred in 2016/2017. Thus, as a general objective, we propose the analysis of the deterministic discourses that occurred in these classes. For specific purpose, promote reflections on these determinisms for human behavior that cause heteronormativity in the Brazilian school. The methodology used is the bibliographic review of authors who dialogue with the theme. The situations placed in this work were observed in the texts along with the teaching practice of the researcher. The final considerations point to the inevitable opening of effective dialogue to rethink heteronormativity and the search for the construction of reflection on these determinisms in school, an indispensable act to profess a legitimately inclusive institution.

Keywords: Heteronormativity. Basic Education. Genre. Art.

¹ Mestra em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista UNESP, Bauru-SP, Brasil.

² Mestranda em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista UNESP, Bauru-SP, Brasil.

³ Professor Assistente Doutor regime de dedicação exclusiva, Universidade Estadual Paulista UNESP, Bauru-SP, Brasil.



Retomada da função da Arte na escola e os subjetivismos heteronormativos

O ensino da disciplina Arte na escola tem função provocadora, estimuladora e reflexiva, atrelando sua compreensão ao fazer e propagando, além disso, uma tarefa social. Ao tratar da importância da disciplina Arte para a formação do educando, o PCN-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte) afirma:

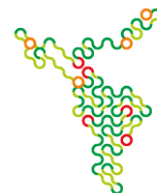
A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p.15)

Pensar as formas de expressividade humana promove entendimento sobre o ser humano e sua capacidade infindável de posicionar-se individual e socialmente com o uso de linguagens verbal e não verbal. Assim, a História da Arte é utilizada dentro destas aulas a fim de repertoriar sobre a capacidade humana de expressão e como ela coincide ou justifica-se nos movimentos históricos da humanidade, conforme descrito PCN Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p.19).

Em relação a garantias legais, a Lei 9394/96 elenca as necessidades do contato constante com o ensino da Arte a fim de proporcionar vivência e compreensão sobre aspectos técnicos, criativos e simbólicos nas quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro e seus derivados híbridos (*Instalação, Performance, Land Art, Site Specific, Videoarte* entre outras). Para tanto, foca-se o trabalho nas experiências e necessidades da sociedade que o educando está envolvido, usando práticas artísticas no favorecimento da formação de uma identidade social cidadã.

Neste trabalho, declara-se o interesse no estudo das bases de uma educação emancipadora e reflexiva, que está atrelada à fundamentação da Educação Popular. Para tanto, convencionou-se o uso dos termos “educando” e “educadores” designando alunos e professores respectivamente.



Compreende-se que a revisão bibliográfica que pauta esta escrita adota a linha ideológica utilizada por Paulo Freire a fim de propor uma nova forma de pensar essa relação:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 1994, p.39)

Sendo assim, ensinar Arte na escola justifica-se pelo estímulo à condição plena de expressão e representação do eu-indivíduo e do eu-social através dos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos. Muito além de unir-se à Filosofia, à Sociologia e à Antropologia, o ato de tomada de consciência individual e social, está atrelado ao ato de politizar.

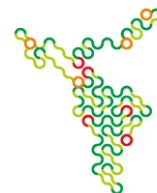
O pensamento reflexivo que busca gerar a politização do indivíduo é essencial para a construção de uma sociedade mais participativa e justa. Assim, o aprendizado em Arte inicia uma jornada através da tomada de consciência humana sobre sua forma de expressão e sua forma de representação na sociedade, como exemplifica o PCN-ARTE:

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade (BRASIL, 1997, p.37).

Estimula-se o autoconhecimento dentro do fazer artístico e a tomada de consciência do social a que se está submetido, buscando agrupar-se de forma politizada a fim de mudanças, soluções positivas para sua comunidade, exercitando suas faculdades críticas para a leitura de mundo.

O nascimento dos determinismos heteronormativos na escola

Para que educandos sintam-se parte e sujeitos pertencentes de seu meio social, objetivando atuar de forma ativa em sua comunidade, a escola tem-se reavaliado sob o Slogan da Inclusão Social, propondo que todos devem ser tratados de igual maneira e com objetivo comum na aquisição de conhecimentos, mediante suas possibilidades intelectuais para o exercício de sua cidadania.



Muitas pesquisas adentram tal campo e com efetiva aplicabilidade, favorecendo a convivência harmoniosa das dificuldades e defasagens no ambiente escolar. Profissionais, especialistas e professores comprometidos com uma prática inclusiva dedicam-se diariamente ao estudo desses processos.

Mas, ações pedagógicas não refletidas e que estão além de uma vertente institucional, adentram posicionamentos estereotipados e preconceituosos, dentro de uma herança tecnicista/reprodutivista. Algo que passa despercebido, pois está sutilmente escondido nas inter-relações do ambiente escolar, posta por origem, por característica física de nascimento e que por ser negligenciada à reflexão, torna-se estímulo à segregação. Segundo Meyer:

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e a política de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou resignificam essas representações (2011, p.16).

Pensando no enriquecimento desse convívio social, a escola não é só espaço para o aprendizado formal, mas também para autoconhecimento, pois os educandos estarão submetidos a realizações e frustrações, disputas e encontros, competição e, não menos importante, às dificuldades nas relações sociais. A afetividade torna-se uma estratégia segura para legitimar o bom convívio, sendo assim, muitos educadores, pertinentes em sua didática, acolhem seus educandos de forma a garantir que o ambiente escolar seja confortável e competente para viabilizar a aprendizagem.

Contudo, também devemos questionar-nos sobre um outro nível de adequação. Refiro-me ao nível de adequação entre o discurso produzido e a prática vivida. Será que a mudança paradigmática atingiu tanto a atividade educativa quanto o discurso sobre a educação deixa entrever? E, se então não é o caso, importa indagar onde estão os constrangimentos à prática ou, em alternativa, a irrazoabilidade do discurso (ALARCAO, 2001, p.14).

Nessa perspectiva, do discurso produzido e da prática vivida, existe uma articulação entre construção de identidade e o ato educativo, sendo que muito além do ambiente familiar, religioso e midiático, a criança vai se constituindo indivíduo também dentro da escola. Assim, estabelecem-se comportamentos, que se não refletidos, geram-se de forma subjetiva e constituem-se em discursos subjetivos:



[...] por causa de seu modelo claramente determinista de socialização e seu foco exclusivo na reprodução, com exclusão de outras coisas que podem ocorrer, há uma tendência a retratar os trabalhadores como se fossem autômatos inteiramente controlados pelos modos de produção, pelos procedimentos técnicos e administrativos e pelas ideologias de nossa sociedade. Em termos mais teóricos, os agentes existem (como papéis sociais abstratos), mas não tem agência alguma. Num sentido real, portanto, as estruturas existem, mas os atores não. (APPLE, 1989, p.86)

Assim as referências de “certo” e “errado”, as relações de poder e as muitas formas sociais e culturais que constituem indivíduos por sujeitos de gênero estão à mercê desse currículo obscuro. O PCN – Temas Transversais, que é instrumento para direcionar a prática docente, traz uma afirmação controversa em seu texto:

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da Educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança e do adolescente. (BRASIL, 1998, p. 296).

Então, como se dará os desdobramentos na formação da identidade de gênero que se salienta na idade de vida escolar, precisamente em crianças e adolescentes da Educação Básica? As relações de pertinência que permeiam as construções de gênero, ou seja, as definições individuais de sua orientação psicossocial estão ainda subjugadas aos subjetivismos da escola, consequentemente, estarão à mercê do profissional de educação que lida com esses alunos.

Ao tratar da dificuldade dos educadores diante de situações de incertezas, Louro afirma (2011, p.41):

Nós, educadores e educadoras, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão recorrentes nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas. Apesar disso, são poucos os que se atrevem a negar que a instabilidade e a transitoriedade tornaram-se ‘marcas’ de nosso tempo [...] Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua.

Muitos educadores colocam-se em evidente desconforto, pois essas novas identidades passaram não só a ganhar mais visibilidade, mas se tornaram centro das atenções da grande mídia,



quando o assunto é comportamento. Quanto a esses educadores, constantemente cobrados a ter uma postura em relação aos discursos, mesmo que não saibam opinar por não ter formação específica ou preparo para tal, precisam zelar para não tomar como base concepções etnocêntricas.

Na escola, encontram-se profissionais que como os pais, não estão devidamente preparados para lidar com a construção da identidade de forma inclusiva. Cada um tem seu ponto de vista pessoal sobre o que é pertinente para cada sexo (biológico) e estimula ou reprime o que considera inadequado. Nesse sentido Meyer (2011, p.22) afirma:

Mas, como já enfatizei, os indivíduos aprendem desde muito cedo - eu diria que hoje desde o útero - a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer. Nesse sentido, se tem trabalhado com o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e ato educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas. Entre essas forças estão, como referi, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais, os quais produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, de conceber e de se relacionar com autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que se refinem mesmo os modos com que temos teorizado os currículos, o ser professor, o ser aluno e os processos de ensino aprendizagem.

De mãos dadas com a “irresponsabilidade” ou o simples “não pensar” de uma escola ausente no diálogo, que permite tais naturalizações, como afirmou a autora. Em relação à formação das identidades, se lida na escola, com a publicidade e o conhecido objetivo de persuasão com a finalidade do consumo, e para tal, utilizam-se identidades ditas femininas, masculinas ou plurais, de determinadas classes sociais, raça/etnia, nacionalidade, orientando e determinando padrões, buscando assim um público que se “enquadre” e que se identifique a esses modelos e fins. Segundo observa Meyer (2011, p.19):

[...] quando nos propomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto em função de articulações de gênero e raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. E isso demanda uma ampliação e complexificação não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer.

Sendo assim, este trabalho que tem por tema a heteronormatividade na escola. Por objetivo geral, uma análise dos discursos deterministas nas aulas de Arte. Como objetivo específico, promover



reflexões sobre esses determinismos para o comportamento humano que causam a heteronormatividade na escola pública brasileira.

Assim, abrir diálogo para o tema e buscar a construção de reflexão na escola tornam-se indispensáveis para se professar uma escola legitimamente inclusiva. Não se faz, neste trabalho, apologia a movimentos sociais que apoiam ou desconsideram as relações homoafetivas, porém busca-se a construção de um diálogo efetivo sobre o tema “igualdade de gênero”. Para tanto, uma questão de ser investigada: Como se produzem os discursos que instituem a heteronormatividade?

A contemporânea escola pública brasileira que ainda evita polêmica sobre gênero.

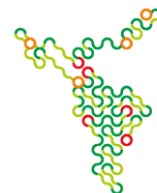
Ao tratar da escola como instituição legitimada socialmente para aquisição de conhecimento humano, Sacristán relembra:

A universalidade da escolarização, a sua extensão e o fato de que sua realidade seja diluída no cotidiano das coisas que parecem acontecer por necessidade. Assim, a extensão das escolas parece ser a institucionalização espontânea de um fenômeno singular, como se sua presença, seu transcorrer e seu porvir estivessem já à margem de nossas vontades e de nossas responsabilidades. Dessa forma, damos por necessariamente existente algo que não é, e o damos por definitivo, quando é uma criação histórica que surge por algumas razões e cuja manutenção será possível enquanto servir às funções pelas quais apareceu como ‘invento social’, ou por ser capaz de assimilar outras novas que qualquer instituição não cumpra em melhores condições e de maneira mais vantajosa. (2001, p.11-12).

No Brasil, a escola pública tem algumas características estruturais semelhantes entre si, em relação a sua política institucional, facultando algumas determinações em âmbito estadual. Tal afirmação é percebida pelo vasto material oferecido pelo MEC – Ministério da Educação, que é o órgão Federal atuante na construção de material como o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação e, atualmente em vigor, a Base Nacional Comum Curricular, propondo a unificação dos estados na atuação curricular.

Porém, o que se salienta como característica na Educação do Brasil é a diversidade cultural que está contida em cada uma de suas regiões, diversidade que obviamente se deu por conta de sua história e pela construção da identidade cultural de um país continental e de contingente miscigenado por origem. A concepção dos PCN’s leva em conta tais características:

Os PCN’s foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com



isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.6)

Quando se observam os comportamentos humanos dentro da escola, denota-se padrões de organização que não foram legitimamente construídos pela interação dos entes em questão, pela herança histórica de uma escola autoritária e disciplinadora de corpos, quanto pela mera reprodução de costumes não refletidos ou questionados. As subjetividades vêm à tona e, ainda, muito longe de serem discutidas como afirma Lobrot:

[...] poder-se-á continuar a definir a escola como um lugar onde se transmite a sabedoria e o conhecimento? Em minha opinião, isto é completamente impossível. É necessário redefinir a escola. Admitir que a escola se estrutura em valores humanistas é, também, admitir que tem em consideração e que se debruça sobre determinadas dimensões psicológicas sobre as quais não se debruçavam até aqui; refiro-me à subjetividade, à afetividade, aos incentivos, à relação com o outro, etc. Como pode ser de outro modo, se se destina a seres jovens, em plena formação, que necessariamente levantam problemas a este nível e dos quais não nos podemos desinteressar. (1992, p.67)

O autor revela sua preocupação na busca de uma formação integral, para os educandos, pensando de forma sensível aos seus anseios, coerente com o discurso humanista. Se a escola conseguir prestar atenção às subjetividades dos discursos estará mais apta a integrar.

Mas a escola contemporânea ainda perpetua o que concebe por comportamento padrão, negligenciando problemas que se levantam e promovendo o desinteresse na pesquisa de suas causas. Com esta postura evita-se polêmica e mantém-se a organização superficial. Nos discursos em relação ao tema gênero ou sexo, segundo Foucault (1988, p.23):

Denominar o sexo seria a partir desse momento (Séc. XVII), mais difícil e custoso. Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiadamente sensível. Dir-se-ia mesmo que essas interdições temiam chamá-lo pelo nome. Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura.

Estas posturas, exemplificadas pelo autor, estão caracterizadas no ambiente escolar por diversos exemplos, como: fazer filas de menino e menina, fazer duplas de educandos entre crianças do mesmo sexo, orientar apenas as meninas a não usar o short ou saia curtos e dizer para os meninos não correrem tanto no intervalo, já que estes são comportamentos típicos e esperados para cada um dos sexos.



Um exemplo de comportamento heteronormativo que está inserido no cotidiano escolar e sem nenhuma reflexão é reproduzido ano após ano, visto que não há uma coerência pedagógica para tal: desenvolve-se, em salas de aulas dos Anos Iniciais, uma lista de nomes para meninos e meninas que fica colada na parede. Quando o educador é questionado sobre tal, diz que o faz para que o educando faça aquisição visual de seu nome no convívio coletivo, mas não sabem explicar porque separam meninos de meninas e porque usam rosa para grafar o nome delas e azul para eles.

Estas posturas que são justificadas por características do sexo nato e reproduzidas com base na “tradição” da prática, como exemplifica a pesquisadora e educadora:

[...] há diversas pedagogias atuando no meio social e ensinando aos corpos masculinos e femininos, adultos e infantis modos de se comportar e de se relacionar com as coisas do mundo. Deste modo, minha graduação no curso de Pedagogia, minha inserção no espaço escolar como professora e meu trabalho como pesquisadora, tendo como referência teórica os Estudos Culturais de Gênero, possibilitando-me compreender que é nas relações sociais que se constroem os gêneros e ainda o quanto essas marcas, dentre outras, aparecem inscritas nos corpos dos sujeitos, e não somente nos corpos dos sujeitos escolares. Tal teorização permite perceber como os sujeitos são continuamente inseridos em um reforçamento binário do que parece ser negativo ou positivo para meninos e meninas, para homens e mulheres nos espaços sociais em que se movimentam isso porque tais atributos estariam inscritos na “natureza” de cada gênero, inscritos no corpo de cada um/a. Olhar a escola e os corpos de professoras e alunos/as, a partir desta perspectiva, é a um só tempo desestabilizador de antigas crenças e motivador de novos estudos na busca de outros caminhos para pensar, não só minha prática enquanto educadora, como também minhas vivências pessoais e acadêmicas. (ANDRADE, 2011, p.108)

Essas “regras binárias” não foram coletivamente estabelecidas pelo diálogo educador/educando, ou comunidade/escola, mas são, na verdade, oriundas de práticas reprodutivistas, ou seja, foram adquiridas na concepção de formação escolar “adequada” em algum período da história escolar. Essas práticas precisam ser repensadas e transformadas como alerta.

Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la (ALARCÃO, 2001, p.19).

Essas práticas cotidianas, que a autora relata, não foram problematizadas com os educandos e são reproduzidas como verdades universais em nome da “boa convivência” no ambiente escolar vão estabelecendo-se no inconsciente desses jovens. Quem não seguir o padrão vigente, estará marginalizando-se e sofrerá discriminação. Enfim, o projeto educativo da contemporaneidade que deveria levar o educando a autonomia, passa a ser um processo de doutrinação.



Na escola, como na vida exterior a ela, existe a heterogeneidade e a diferença é normal. Se variedade interindividual e intra-individual são normais e são manifestações da riqueza dos seres humanos, deveríamos estar acostumados a viver com ela e a desenvolver-nos nessa realidade. Assim o fazemos na vida social, na família, e em, qualquer campo da vida, expressando nossa particular idiossincrasia e aceitando a dos demais. Por que não poderíamos fazê-lo na escola? (SACRISTÀN, 2001, p.75)

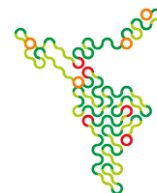
Mas, na prática, dentro da escola ainda encontra-se na fala dos educadores e dos educandos: *meninos são muito bagunceiros! Esse menino fala fino como menina! Meninas devem ser delicadas!* entre outras observações ingênuas nos primeiros anos de escola, mas que possuem teor determinista e coercitivo que se reproduz ao longo da Educação Básica. Sendo assim, todos os educadores devem buscar uma prática coerente a fim de legitimarem a inclusão social de todos os educandos e sobre o tema gênero não deve ser diferente.

Ainda mantêm-se assuntos velados, que poucas vezes abrem-se ao centro das atenções, por tratar-se de questões polêmicas que não estão diretamente ligadas ao conteúdo escolar, mas sim à ação pedagógica, como caracteriza Meyer (2011 p. 24-25):

De variados modos os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade operando a partir de uma identidade que é a normal, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é exatamente como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. Assim, por exemplo, quando falamos de uma pessoa de cor para nos referirmos aos não brancos, além de estarmos presumindo que o branco é invisível que deixa mesmo de ser cor, estamos reduzindo um indivíduo que é, ao mesmo tempo, muitas outras coisas à sua cor. O próprio fato de existirem dias especiais – que as escolas se empenham em comemorar – como o dia internacional da mulher, ou do índio, ou do orgulho Gay ou da AIDS indica o caráter da diferença. Os “normais” não precisam de dias especiais para ser lembrados.

Assim, quando um educador diz: *Esta postura, mocinho, não é coisa de menino!* precisa ter consciência do eco de seu discurso, pois se a escola não é o ambiente para a expressão de humanidade qual será seu objetivo? Muitas vezes a alteração comportamental é fruto da indisciplina em manter-se atento as orientações da aula. Mas, muitas vezes, o educador faz essa observação após uma risada tida por afeminada demais para um menino, ou uma percepção sobre a forma de sentar inadequada para uma menina, tornando o ato disciplinador de comportamento algo segregador. Meyer reflete:

O que uma perspectiva como esta possibilita, ao colocar coisas aparentemente banais e naturais em questão, é compreender que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais. E que isso muitas vezes nos escapa! Todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos profissional e



afetivamente. E refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, são fazer uma discussão política. (2011, p.25).

Essas definições para certo ou errado estão presentes na prática dos educadores em sala de aula, mas também em outros funcionários da escola que fazem parte do processo educacional. Assim, se não refletidas, serão anos de doutrinação e esses educandos têm dois caminhos: Identificarem-se pertencentes às regras em vigência ou sentirem-se à mercê das mesmas. Mas este não é o papel da escola, quanto ao ambiente de formação, busca-se prepará-los para a vida em sociedade e não doutriná-los as regras de organização sexistas.

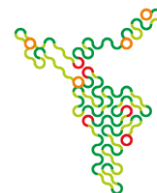
Considerações Finais

O aprendizado em Arte, na escola de Educação Básica, propõe o início de uma jornada através da tomada de consciência humana sobre a capacidade de expressão e as diversas formas para sua representação na sociedade a que o indivíduo esta inserido.

Nessa perspectiva, deve existir articulação entre a construção da identidade do indivíduo e o ato educativo, sendo que muito além do ambiente familiar, religioso e midiático, o educando vai se constituindo ser coletivo dentro da escola. Assim, estabelecem-se comportamentos determinados pelo grupo, que se não refletidos, promovem de forma subjetiva direcionamentos para certo e errado sem alguma reflexão.

Assim, este trabalho teve como objetivo geral, propor a análise dos discursos deterministas que ocorreram em aulas de Arte e por objetivo específico, promover reflexões sobre esses determinismos para o comportamento humano que causam a heteronormatividade, visto que foram revisados vários exemplos de comportamentos facilmente observados nas escolas contemporâneas.

Pode-se observar que, esta escola, se identifica como inclusiva por meio de documentos oficiais, mas na prática de sala de aula e na convivência neste ambiente ainda demonstra que se perpetuam os determinismos em práticas não refletidas no convívio social e no ato educativo, ou seja, reproduzem-se comportamentos estereotipados que promovem a heteronormatividade, causando segregação e preconceito. Abrir diálogo sobre o tema, por mais temido que seja para as políticas públicas, ainda é o único caminho.



Assim, para próximos estudos, coletar dados para compreender porque esses comportamentos ainda se reproduzem na escola contemporânea, torna-se indispensável ao objetivo de legitimar uma escola efetivamente inclusiva.

Referências

ALARÇÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, Sandra S. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p.108-123.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL, Secretaria da educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.

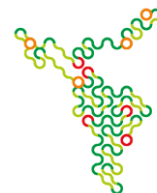
_____, **Pedagogia do Oprimido**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em: 15 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

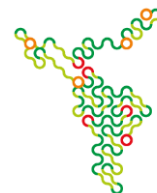
LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Título original: À quoi sert l'école? Tradução Catarina Gândara e Rui Pacheco. Lisboa, Portugal: TERRAMAR, 1992.

LOURO, Guacira L. Currículo, Gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p.41-52.

MEYER, Dagmar, E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p.9-27.



SACRISTÁN, Gimeno J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2001.



[IM]PERMANÊNCIA: UMA PROPOSIÇÃO EM UM LUGAR SIGNIFICATIVO NA PAISAGEM DE CRICIÚMA

Odete Angelina Calderan¹

Resumo: Este artigo traz uma síntese da minha experiência como docente, juntamente com a dos acadêmicos do Curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura, da Unesc. Suscitada e potencializada pelas experiências de criação, reflexão e partilha a partir dos desdobramentos gerados em torno do significativo Centro Cultural Jorge Zanatta, da Fundação Cultural de Criciúma (SC). Neste contexto, buscaram-se caminhos de ruptura e diálogo pela arte, pelo viés contemporâneo em encontros em aulas/ateliê realizados nas disciplinas Arte Brasileira, Escultura e Pesquisa e Ateliê de Desenho Contemporâneo, abrangendo a proposição Projeto=Processo articulada em torno de Livros-objeto e Livros de artista. A partir dos desdobramentos práticos e reflexivos em diálogo com autores e artistas, resultando um trabalho coletivo denominado [IM]PERMANÊNCIA, em mais uma ocupação² do Centro Cultural Jorge Zanatta, no dia 24 de junho de 2017.

Palavras-chave: Processo. Experiência. Espaço/Lugar. Arte Contemporânea.

[IM]PERMANENCE: A PROPOSITION IN A SIGNIFICANT PLACE IN THE CRICIUM LANDSCAPE

Astract:

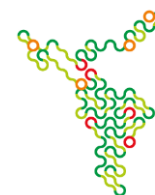
This article brings a synthesis of my experience as a teacher, along with that of the academics of the Visual Arts Course - Bachelor and Licenciatura, from Unesc. Raised and potentialized by the experiences of creation, reflection and sharing based on the developments generated around the significant Cultural Center Jorge Zanatta, Cultural Foundation of Criciúma (SC). In this context, paths of rupture and dialogue through art were sought for the contemporary bias in meetings in classes / atelier performed in the disciplines of Brazilian Art, Sculpture and Research and Atelier of Contemporary Design, covering the proposition Project = Process articulated around Books- object and Artist books. From the practical and reflective developments in dialogue with authors and artists, resulting a collective work called [IM]PERMANENCE, in another occup[ation] of the Jorge Zanatta Cultural Center, on June 24, 2017.

Keywords: Process. Experience. Space/Place. Contemporary Art.

Um lugar significativo

¹ Mestre em Artes Visuais (UFSM). Pesquisadora-artista da área de Artes Visuais. Professora do Curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma/SC. Brasil. odete@unesc.net

²Termo para denominar a mobilização e potencializá-la enquanto conceito e ação artística.



Na geografia fragmentada e descontínua da cidade de Criciúma, a comunidade que aqui vive possui uma história de envolvimento afetivo muito singular com o Centro Cultural Jorge Zanatta, da Fundação Cultural de Criciúma, do estado de Santa Catarina (SC). Este Centro Cultural foi uma edificação construída na década de 1940, para o funcionamento do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM)¹.

De acordo com Feldhaus (2006, p.32):

O DNPM foi criado no Brasil em 1932 e foi instalado na cidade de Criciúma em 1942 para supervisionar a Indústria Carbonífera. Neste local foi instalado o primeiro serviço de água tratada da região. Em 1962, o prédio passou a ser administrado pela CEPKAN – Comissão Executiva do Plano do Carvão Nacional. E, em 1964, foi utilizado como cárcere da ditadura militar. Depois o CNP – Conselho Nacional do Petróleo tomou conta do casarão que passou a ser conhecido como “prédio do CNP”. Em 1993, a Fundação Cultural de Criciúma “tomou posse” da ala direita, criando o Centro Cultural Jorge Zanatta. A restauração do prédio deu-se a partir de 1996 quando todo o prédio passou a ser administrado pela Fundação Cultural de Criciúma. Hoje, o prédio abriga a Galeria de Arte da FCC onde mensalmente realizam-se exposições de arte contemporânea; o Galpão de Arte, onde ocorrem várias apresentações teatrais, bem como oficinas de música, dança e teatro.

Ainda, durante o Regime Militar (1964-1985), uma ala do prédio serviu de prisão para os presos políticos considerados subversivos pelos órgãos de repressão da região na época, sendo um local também de memória e resistência ao período mais sombrio e sangrento da história recente brasileira, sendo um verdadeiro monumento contra o autoritarismo, segundo a professora e historiadora Marli de Oliveira Costa.²

Alguns anos mais tarde, o local passou a ser um Centro Cultural, onde se proporcionava à comunidade atividades culturais e artísticas como: exposições de arte contemporânea, oficinas de dança, música e espetáculos de teatro. Favorecido pela localização em área central da cidade destaca-se na paisagem, também pela sua edificação de linhas neoclássicas³, com salas amplas, corredores e um significativo espaço expositivo, como a Galeria de Arte Contemporânea⁴, e um amplo jardim. Importante também destacar que as pessoas que o frequentavam mobilizavam-se em torno da Arte e da Cultura.

¹ Criciúma é conhecida por ser a capital brasileira do carvão e do revestimento cerâmico. No seu subsolo abriga uma das maiores reservas minerais do País (SANTA CATARINA, 2006, p. 01).

² Professora Doutora dos Cursos de Pedagogia, História e do Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

³ BALTHAZAR (2001).

⁴ Disponível em: <<http://galeriafcc.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

A relevância do Centro Cultural Jorge Zanatta para o engrandecimento cultural da cidade de Criciúma é significativa, pois faz parte da história de toda a comunidade. Segundo Costa (2015), “o prédio tem um valor ainda mais que material e sim memorial.” E complementa:

‘Sem memória não há identidade’. O Centro Cultural Jorge Zanatta é uma referência da memória criciumense, tanto em relação às questões referentes à atividade carbonífera, e também outras memórias, como logo quando foi usado, após o Golpe da Ditadura Militar, em 1964, como uma das alas para reter lideranças políticas consideradas subversivas. Além disso, de 1996 a 2013, o prédio recebeu a memória mais linda que é a cultura, foi utilizado pela direção da Fundação Cultural como galeria de arte, local para realização de oficinas, exposições, teatro, música (COSTA, 2017).

Desde 2013 o Centro Cultural Jorge Zanatta vem enfrentando graves problemas que colocam em risco além de sua estrutura física, também a sua função como espaço de arte e de cultura. Assim, de um lado, a estrutura física do prédio como um todo está em estado de *deterioração*, principalmente na rede elétrica, hidráulica e na estrutura do telhado (Fig. 01, 02).

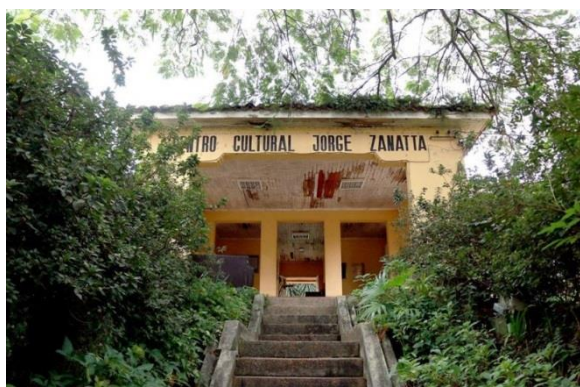


Fig.01, 02 - Centro Cultural Jorge Zanatta, Fundação Cultural de Criciúma (SC).

A situação extrema que se encontra o Centro Cultural *Jorge Zanatta* reverberou com intensidade atingindo a todos da comunidade ao percebê-lo tão negligenciado, desprotegido e destruído pelo tempo. Muitas vozes se levantaram em apelo à sua revitalização, surgindo assim diversas manifestações instauradas por diversos grupos, incluindo professores, artistas, escritores, acadêmicos, profissionais liberais e comunidade em geral, com o intuito de chamar a atenção das autoridades e órgãos responsáveis em relação à situação de precariedade que se encontra o Centro

Cultural Jorge Zanatta e principalmente, na tomada de providências para reverter esse cenário (Fig.03, 04)⁵.



Fig.03, 04 - Mobilização pela restauração do Centro Cultural Jorge Zanatta realizada em períodos distintos.

Contexto e processo

O Projeto=Processo [IM]PERMANÊNCIA foi articulado em torno de três disciplinas Arte Brasileira, Escultura e Pesquisa e Ateliê de Desenho Contemporâneo, do Curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), realizado no primeiro semestre de 2017, em encontros semanais em aulas/ateliê.

A intencionalidade da proposta foi sendo articulada em torno de reflexões, diálogos e escolha de materiais para o desenvolvimento de Livros-objeto, Livros de artista, buscando assim, proporcionar experiências significativas; estimular a criatividade durante o percurso investigativo; contribuir com a interdisciplinaridade; e em outro momento, contextualizá-la a partir do *lugar* Centro Cultural Jorge Zanatta.

Como aporte investigativo primeiramente se buscou contemplar assuntos os mais diversos em torno da observação do cotidiano, impressões e percepções da paisagem, da cidade; de realidades visíveis e ao mesmo tempo, devaneios imagéticos, ficcionais acabaram gerando possibilidades dentro

⁵ DISPONÍVEL EM:

<<http://www.engeplus.com.br/noticia/geral/2015/comunidade-realiza-mobilizacao-pela-restauracao-do-centro-cultural-jorge-zanatta/>>. Acesso em: 16 Ago. 2017.



do processo de criação; abrangendo o livro em sua fisicalidade podendo ser usado, adotado ou inventado; e adequado a partir da apropriação de materiais diversos como caixas, cordas, fios, ferro, tecido, terra dentre outros.

Na fronteira entre a literatura/poesia e a arte, o lugar do livro de artista, feito com o objetivo e natureza diferentes, não é só um livro que convida a outra leitura, a outra relação palavra/signo e imagem. Encontra-se num espaço atravessado por várias disciplinas, daí que a reconsideração da forma livro entranhe várias possibilidades reunidas: livros-espaço, livros-sequência, livros-processo de leitura, em suma, livros-polimórficos. Para chegar ao livro como obra de arte, com um imaginário próprio, é necessária a indagação da linguagem que o livro quer comportar, a procura de outra sintaxe cultural. (DERDYK, 2013, p.40)

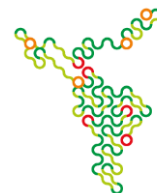
O percurso no processo nem sempre é linear, sendo constituído por camadas de espaço e tempo diversos e, muitas vezes, atravessado pela processualidade e conceitualidade em torno da espessura das próprias experiências e vivências, pessoal e coletiva e, constantemente sendo contaminada pelos (des)encontros e interferências do meio.

Pelo exposto, o método de estudo se deu pela cartografia, entendida como pesquisa-intervenção e produção de subjetividade proposta por ROLNIK (2014), PASSOS; KASTRUP (2009). Ainda, pelo exercício do olhar aguçado dos materiais (concretos e abstratos) da natureza, pela impregnação afetiva dos lugares, dos materiais, das linguagens e meios (FERREIRA; COTRIM, 2006).

A cartografia contempla assim, o próprio movimento das aulas/ateliê (cíclico, em rotação), pelo trânsito dos acadêmicos (e comunidade) que o frequentam em cada semestre, e principalmente, pelo próprio labor prático e reflexivo construído individualmente ou coletivamente. Ainda, tecendo os fios condutores da proposta, os acadêmicos foram envolvidos em discussão articulada no sentido da percepção do *lugar*, motivados pela possibilidade de interação com a ocup[ação] do Centro Cultural Jorge Zanatta. E pela processualidade durante as aulas/ateliê buscando-se alinhar os anseios, os conceitos, as poéticas de cada acadêmico, com o intuito da experiência, do convívio, valorizando suas escolhas.

Conforme Massey (2009), tudo é ‘devir’, à medida que criamos com nossa própria prática a noção de permanência. Não há força estática, o que existe é pulsão, pulsação, fluxo e (re)fluxo, pois não ha rocha que permanece igual com a ação do tempo.

Ainda, tecendo os fios condutores da proposta, os acadêmicos foram envolvidos em discussão articulada no sentido da percepção do *lugar*, assim, *no dia 24 de junho de 2017, em um sábado*



ensolarado de inverno, cinquenta (50) acadêmicos artistas realizam a ocupação do Centro Cultural Jorge Zanatta, acompanhados por mim, professora responsável, e pelas artistas convidadas Andressa Borges e Iêda Topanotti⁶, com o intenção de fazerem os registros fotográficos das produções realizadas dos Livros-objeto e Livros de Artista instalados nos diferentes espaços do prédio e do jardim.

Dentre os participantes Cristiano José Steinmetz (CJ Bonroy), Franciele Lemos Martinello e Larissa Soares, foram os responsáveis pela filmagem dos vídeos, utilizando para isso, três câmeras em horários alternados na manhã de sábado. Em outro momento, em posse do material conforme acordado pelo grupo, CJ Bonroy fez a edição⁷, optou-se por não ter trilha sonora, apenas a potência das produções artísticas ocupando o *lugar*, em silêncio.

A partir da experiência com a videoinstalação, os acadêmicos artistas puderam não apenas conhecer-se a si mesmos e aos outros, mas também, pelos desdobramentos gerados. Conforme Mello (2007), a videoinstalação “[...] se associa na contemporaneidade a um procedimento artístico capaz de traduzir uma rede de conexões estabelecidas com o outro, entre o espaço expositivo e o espaço da vida”, ampliada, sobretudo “nas fronteiras entre o documentário e a ficção, o visível e o sugerido, o vivido e o imaginado”.⁸

Assim, a videoinstalação [IM]PERMANÊNCIA (Fig. 05)⁹, em sua totalidade agrega produções artísticas que mapeiam temporalidades e lugares individuais e do coletivo, a partir de recortes do vivido, memórias, fragmentos e episódios que se entrecruzam e são transformados em objetos do pensamento, de criação, confrontados com a presença do *lugar*, da exposição.

⁶ Artistas, com um olhar poético e sensível em torno do contexto da Arte e da Cultura da cidade de Criciúma.

⁷ Utilizando o programa *Adobe Premiere*.

⁸ Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PbetRe1WHFo&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 Ago. 2017.



Fig. 05 - Videoinstalação [IM]PERMANÊNCIA, 2017.

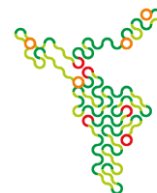
Considerações em trânsito

O presente trabalho vem contribuir em contextos da produção artística, de partilha e do ensino, despertando uma reflexão para si e para o outro, em uma sintonia com os diversos elementos que os rodeiam e que fazem parte de um todo, chamado experiência. O *Projeto=Processo: [IM]PERMANÊNCIA*, articulado em torno de livros-objeto, livros do artista para se pensar um *lugar*, e que, pode abrir novos precedentes para se pensar o ‘não lugar’¹⁰.

Dentro dos contextos que apreciam e se (re)conhecem (escultura, cerâmica, desenho gravura e outros), possibilitar explorar novos percursos provocando camadas de sentido, recusando as distâncias, *permanecer*. Ser provocado igualmente a estabelecer um maior número de campos inventivos, estabelecendo diálogos a partir de produções artísticas, buscando gerar um pensamento movente e poético em torno dos conceitos e inquietações suscitadas no transcorrer do percurso (em devir).

Oportunizar a ampliação do pensamento e do espírito crítico, com as novas intersecções em outros fluxos, em abordagens que permitem experiências, fricções, afetos, conferindo também um

¹⁰ AUGÉ (2005). Abre precedente para novas investigações imbricada em outros campos inventivos.



maior desafio ao professor formador/motivador, comprometido e engajado na escola, na universidade, junto aos seus pares e ao próprio meio de pertencimento.

Contudo, a proposta pode também oportunizar novas ocup[ações] provocando encontros em processos e poéticas articulados a outras experiências, individuais ou coletivas, estabelecendo relações de singularidade, reflexão, fruição e partilha, possibilitando a compreensão de outros *lugares* no mundo, em um exercício de alteridade e cidadania.

Referências

BALTHAZAR, Luís Fernando. **Criciúma: Memória e Vida Urbana**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In Revista Brasileira da Educação. No. 19 Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 Ago. 2017.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DERDYK, Edith. **Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas**. São Paulo: Senac, 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FELDHAUS, Marcelo. **Os espaços culturais de Criciúma e a construção do olhar: um recorte dos diferentes olhares sobre a cidade, a arte e os equipamentos culturais**. 79f. Monografia (Especialização em Ensino da Arte) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.

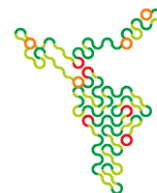
FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Org.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GOULART, Cordiole Michel. **Centro Cultural Jorge Zanatta: um prédio, muitas representações**. In: COSTA, Marli de Oliveira e NASCIMENTO, Dorval. Projeto Circulando pelo centro de Criciúma, reconhecendo o Patrimônio histórico de Criciúma. Unesc, 2003.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.



ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

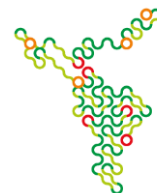
ROS I FRIGOLA, Maria Dolors. **Cerâmica artística**. Lisboa: Estampa, 2006.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada**: da ternura injúria na construção do livro do artista. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP, Annablume, 2007.

Videoinstalação **[IM]PERMANÊNCIA**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=PbetRe1WHFo&feature=youtu.be>.
Acesso em: 10 Ago. 2017.

_____. Notícia no Blog do Curso de Artes Visuais UNESC. Disponível em:
<<http://www.unesc.net/portal/blog/index/42>>. Acesso em: 10 Ago. 2017.



O QUE VEJO, O QUE NOS OLHA: A EXPERIÊNCIA COMO ESPAÇO DO POSSÍVEL.

Rafaela Ribeiro Pereira¹
Aurélia Regina de Souza Honorato²

Resumo: Este texto apresenta algumas reflexões sobre o meu olhar como artista, observando as coisas que me cercam enquanto leio o livro *O que vemos, o que nos olha* de Georges Didi-Huberman (1998) no trajeto de casa à universidade. O ônibus, nessa experiência, se torna literalmente uma passagem, uma transição, mas também um lugar. Este lugar onde me debruço e mergulho em pensamentos. Cada viagem é uma página da minha vivência acompanhada de várias páginas do livro. A partir da experiência e dos lugares em que me encontro com algumas passagens desta leitura, faço desdobramentos sobre o meu próprio olhar, em um autoconhecimento e em um exercício de ler e perceber que devaneios me surgem e se eles são possíveis. Perceber o quanto cada palavra muda o meu olhar. Perceber o meu lugar no mundo enquanto artista-criadora, artista-mãe, artista-crítica e futura artista-docente. Perceber que cada vez que pego o livro tudo o que era relevante em minha memória acadêmica vem à tona. Assim como a minha memória do cotidiano, da minha família, do meu corpo e da maternidade. E por fim, perceber o que é possível fazer com este exercício. Estas experiências, memórias e produções artísticas permeiam os meus pensamentos, me permitindo olhar a partir do olhar de Didi-Huberman e do meu próprio, e de outros pensadores como Larrosa (2011), Dias (2013) e Proust (1961), imerso em um anacronismo sem fim. Meus pensamentos se tornam imagens que movem o olhar e aí percebo as possibilidades de onde quero chegar.

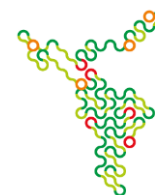
Palavras-chave: Experiência. Imagem. Formação.

What i see, what seems us: experience as a space of the possible.

Abstract: This text presents some reflections on my look as an artist, observing the things that surround me while I read the book *What we see, what looks at us* from Georges Didi-Huberman (1998) on the way from home to university. The bus, in this experience, literally becomes a passage,

¹ Bacharela em Artes Visuais (2016) e aluna de Pós-Graduação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense onde cursa Especialização em Poéticas Visuais. Criciúma - Santa Catarina - Brasil.

² Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina, na linha de pesquisa Linguagem e Cultura (2015). Professora do Curso de Artes Visuais - UNESC.



a transition, but also a place. This place where I lean over and dive into thoughts. Each trip is a page of my experience accompanied by several pages of the book. From the experience and the places where I find myself with some passages of this reading, I make unfoldings about my own look, a self-knowledge and an exercise of reading and realizing that daydreams come to me and if they are possible. Realize how much each word changes my look. Realize my place in the world as artist-creator, artist-mother, artist-critic and future artist-teacher. Realize that every time I pick up the book everything that was relevant in my academic memory comes up. Just like my memory of everyday life, my family, my body and motherhood. And finally, realize what it is possible to do with this exercise. These experiences, memories and artistic productions permeate my thoughts, allowing me to look from the gaze of Didi-Huberman and my own, and other thinkers such as Larrosa (2011), Dias (2013) and Proust (1961), immersed in an endless anachronism. My thoughts become images that move the look and there I perceive the possibilities of where I want to arrive.

Keywords: Experience. Image. Formation.

Uma Concepção de experiência e(m) formação

Sempre que eu pego o livro eu sinto que me observam. Deve ser obviamente porque estou a caminho do trabalho ou de casa, dentro de um ônibus. São poucos minutos de leitura, o que a torna mais longa. Mas desde que me mudei para Criciúma/SC percebo que minha cabeça fervilha enquanto estou naquele tempo ocioso de transição, de um terminal ao outro, de uma parada a outra. Tive que aprender a lidar com esse meu problema de andar de ônibus e ler, pois antes de vir morar aqui, vinha todos os dias de Torres/RS para a universidade. Esse trajeto sim rendia uma boa leitura.

Agora me encontro aqui, lendo um livro nos 20 ou 30 minutos que tenho até o trabalho. Soube mais a fundo sobre este livro através de uma aula do curso de Especialização em Poéticas Visuais da UNESCO, onde a artista e professora Adriane Hernandez, da UFRGS começou a falar sobre a sua pesquisa junto a este livro. Nesta aula percebi que “*O que vemos e o que nos olha*” de Didi-Huberman (1998) tinha muito a ver com o que eu desejo desvendar no campo da arte, daquilo que me instiga e daquilo que eu mesma produzo ou pretendo produzir.

Quando pego o livro, começo a ler pelas orelhas da capa e da contracapa, a fim de conhecer o que me espera. Já ali vejo referências de termos e signos que eu estava estudando para um possível projeto. É assim que começo a formular a minha própria visão do livro. Eu poderia simplesmente começar a ler, pular a leitura do Prefácio escrito por Stéphane Huchet em 1998, já que eu conhecia a natureza do livro e sabia um pouco do que ele me traria.



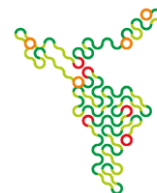
Acontece que, como tudo o que nos cerca, me foi apresentado pela artista e professora uma visão muito particular das partes do livro que ela considerava chave para o seu trabalho. Algumas bem parecidas com as minhas perspectivas. Agora quero desvendar também partes desta escrita. Para o meu trabalho. Para o meu projeto. Para mim, não há nada melhor do que ter experiência a partir de algo que alguém me conta que lhe moveu, lhe transformou. Se eu sinto vontade eu procuro a experiência. Isso vai um pouco do modo como este alguém compartilhou comigo a sua experiência.

Em meio a ruídos, batidas, buzinas, sinais vermelhos, anda e pára, abre e fecha de portas, a minha leitura vai se desenvolvendo. Confesso que um pouco mais tumultuada do que de costume, mas eu já havia admitido a mim mesma que me envolveria com este livro, até porque não tenho como memorizar - quem dera - cada parte e cada palavra do autor. Isso foi um processo um pouco difícil, mas agora já consigo ler sem me crucificar por não anotar tudo ou não parar para procurar tudo aquilo que o autor cita, tomando o exemplo da Larrosa (2011, p. 9), “o importante não é o texto, senão a relação com o texto”. Até porque com a minha rotina fica um pouco difícil fazer este tipo de leitura.

Decidi que minha leitura vai para o lado do devaneio, uma vez que, analisando um pouco as palavras de Didi-Huberman, algumas originaram-se de um devaneio, seja dele mesmo ou de Freud. Afinal, falar de visão, de olhar, de arte e de experiência, acredito que precisamos disso para pensar a própria arte.

Um pouco desse delírio eu sempre encontro quando penso em minhas possíveis proposições para uma produção artística. Gosto de investigar as pessoas e suas religiões, suas práticas de crença em geral e logo no início do livro já me vem a comparação que o autor faz com a visão do sonho de Stephen Dedalus sobre mar, sob perspectiva da perda de sua mãe (Didi-Huberman, 1998, p. 32). Enquanto lia, olhei de soslaio para quem estava sentado ao meu lado, cuidando para que não me achasse louca de ler algo tão “pesado” logo de manhã cedo, mas voltei a focar na leitura. Me deu saudade de casa e do mar. Me fez lembrar também da minha aula de crisma, onde minha professora falou que cada um vê Deus da sua forma, como o marido dela via Deus enquanto contemplava o mar. Portanto, para o marido da minha professora de crisma o mar representava Deus, a criação e a natureza. Provavelmente isso vem de uma concepção de alguém que foi criado sem o hábito de frequentar uma instituição religiosa, portanto sem um ícone a seguir. Já para Dedalus o mar representava a mágoa, as sombras. Ele não vê mais o mar somente, ele vê o mar a partir de uma perda.

Naquele dia enquanto lia, fiz uma pequena pausa e olhei pela janela do ônibus. Como pode em uma fração de segundos o nosso cérebro registrar tanta coisa num movimento rápido como o

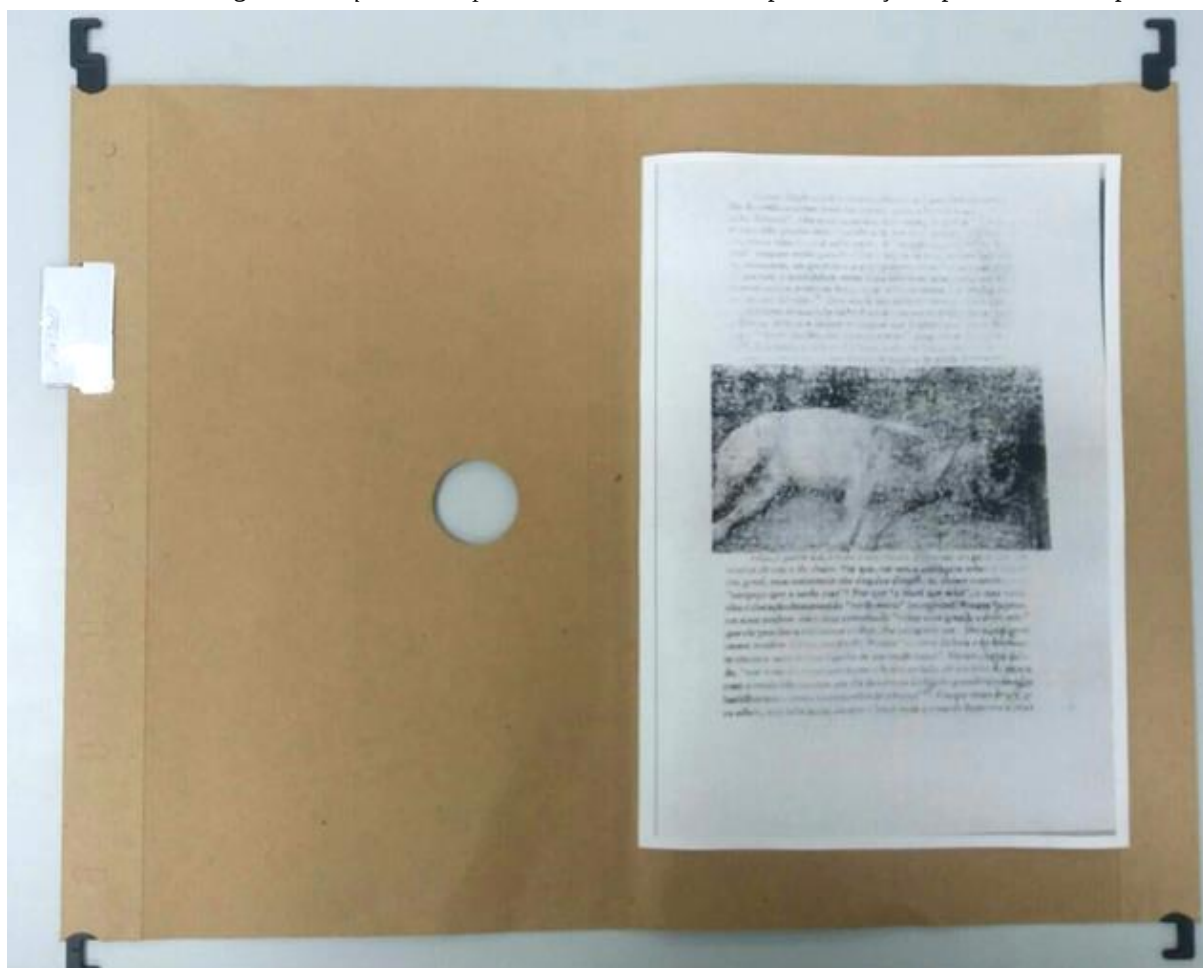


andar do ônibus? Ali vi muita coisa em pouquíssimo tempo. Vi trabalhadores no meio da pista que estava em obras e vi o ônibus fazer uma rota que não era a de costume, dividindo a pista com a pista dos carros. Vi também como o ser humano consegue organizar uma coisa como o trânsito caótico, quando se tem algo assim, que interrompe a via. O ônibus reduzia a velocidade nas curvas que eram sequenciais, mas em seguida ele já voltava à sua pista, cumprindo a missão. Depois de todo aquele zig-zag, - que eu realmente não poderia continuar lendo -, continuei olhando pela janela e, nos poucos segundos em que contemplava o caminho em linha reta, me deparei com a morte. Era um cachorro. Seu corpo estava jogado no meio do canteiro que divide as pistas. Aquilo me assustou, mesmo lendo sobre a morte. É uma coisa que a gente não espera e que eu, particularmente, acho triste mesmo se tratando de um cachorro. Era uma vida. Eu fui criada com cachorro e gato na minha família. Pode ter sido um acidente, realmente, uma fatalidade. Lembro de algumas características do corpo. Poderia ser um vira-lata, mas as feições pareciam de Pitbull. Ele era de um porte médio para grande e era branco com algumas pintas escuras. Ele estava de lado, com a língua para fora e tanto a boca quanto os olhos estavam abertos.

Esta experiência, ou o “isso que me passa”, (Larrosa, 2011, p. 5), foi um acaso da “exterioridade” (p. 8) que, junto à minha leitura do livro, se apresentou como uma imagem da morte pra mim. Portanto, para a minha formação, é uma imagem que eu nunca vou esquecer e sempre vou ligar àquela passagem do livro e à morte. E mais, com tantas outras coisas para eu olhar, aquilo atraiu o meu olhar, justamente porque eu estava imersa naquele assunto. Diante deste acontecimento, eu produzo também uma imagem (Imagem 1), agregando à minha formação como artista-pesquisadora-formadora uma nova experiência de produção. Assim, proporciono ao outro a interação com a apresentação de uma experiência minha, para que ele também, a partir de sua própria formação, possa conversar com a imagem e criar uma nova experiência.

Enxergo a formação muito a partir disso: ligações, referências e, - particularmente por ter uma formação em artes -, imagens. Acredito que toda e qualquer produção teórica e/ou artística que eu elaborar, vou ligar às experiências com imagens que vêm surgindo espontaneamente na minha cabeça, enquanto leio, enquanto produzo, enquanto debato, discuto ou contemplo alguma obra de arte. Este diálogo entre as minhas referências, a partir da experiência e as falas de autores, contribui muito para a minha base como futura docente, me lembrando que está tudo na minha cabeça, basta eu reacender por meio, muitas vezes, de uma intervenção externa.

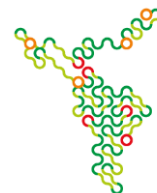
Imagem 1 - *Arquivo de Experiência*, 2018. Rafaela Riper. Produção a partir de uma experiência.



Fonte: Arquivo pessoal.

O cérebro como arquivo de(em) formação

Eu não posso dizer nem como e nem quando, mas desenvolvi uma certa habilidade que ativa algumas memórias espontaneamente e muito rápido, fazendo com que eu ligue os pontos dentro de algo que eu estou freneticamente estudando. Isto, ao mesmo tempo que ajuda muito, pode incomodar também, já que geralmente precisamos focar em um discurso quando queremos apresentar um conteúdo. Proust (1961) já dizia que a memória possui duas manifestações distintas em nosso cérebro: uma de forma espontânea e outra de forma estudada. A primeira delas é a que mais me atinge, pois eu realmente não tenho controle. Também não tenho muita pretensão de controlá-la, pois só tomei a

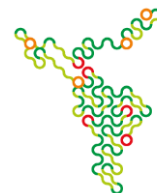


iniciativa de escrever este texto a partir de memórias espontâneas que foram me instigando a refletir sobre a minha formação e a produção de conhecimento. Tanto que um dos maiores medos nesta escrita é me perder nas referências, de modo em que eu as embaralhe e acabe não fazendo muito sentido ou não chegando a lugar nenhum. Aí vem a memória estudada, onde eu filtro o conteúdo que eu aprendi e assimilei, a fim de expor somente o que é relevante para o outro, de modo abrangente ou direto, varia muito do conteúdo.

Eu tive poucas experiências como ministrante de algum curso para desenvolver um conteúdo específico, mas neste pouco já me deparei com o que é estar na frente de pessoas compartilhando um conhecimento da minha forma e do meu ponto de vista. Por mais que eu pesquise e quase decore as palavras dos autores de referência, o *arquivo de(em) formação* se organiza de um jeito em que eu acesso o essencial. Durante a formação em qualquer área do conhecimento, na verdade, somos induzidos a uma apresentação de assimilação de conteúdo, através de apresentação de trabalhos, seminários e até mesmo a defesa do trabalho de conclusão de curso. Não bastando a apresentação oral, trabalhamos também com a escrita da pesquisa. Ambas são de grande impacto e de grande caracterização do indivíduo que se apresenta, a partir de argumentos e de embasamentos teórico-práticos. Depositamos tanta confiança na força da imagem, que hoje praticamente todas as áreas do conhecimento praticam aulas expositivas. A imagem também comunica e, na maioria das vezes, fixa aquele conteúdo na memória. Nas artes, ainda precisamos pesquisar, produzir e apresentar conteúdos por meio das linguagens artísticas. Aí que encontro o hibridismo entre imagem e texto. Na pesquisa em arte ainda, Dias afirma

A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. [...] A a/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar. (DIAS, 2013. p. 25)

Deste modo, acredito que estas imagens gravadas em minha memória a partir da exposição de certos conteúdos, faz parte assim do meu *arquivo de(em) formação* e são o *start* da minha recordação de alguma referência. Como Proust (1961) descreve em “O caminho de Swann” memórias a partir de um perfume, que tem o poder de transportar o personagem para um lugar, uma época e um contexto específicos, mesmo estando distante deles, penso que a minha leitura no ônibus, de conteúdos que eu já havia estudado e até produzido a partir deles, promove esse anacronismo e esta



renovação, revisitando minhas memórias e trazendo-as para um novo contexto, uma nova experiência e - às vezes - um novo ponto de vista.

Para além desta leitura no ônibus, tem também toda esta interação quando o olhar desfoca um pouco da leitura e passa a interagir com o meio. Às vezes é um passageiro que entra, outro que levanta, o sinal que toca para descer, o freio brusco do motorista, a publicidade na rua. Muitas vezes quando vou refletir o que leio acabo olhando algo, mas com aquele vazio. O olhar é distante e reflexivo, mas mesmo assim assimilo o que observo. Ora aquilo contribui, ora não. Nessas observações é que vêm algumas ideias.

Uma destas ideias surgiu num momento de exaustão. Depois do ônibus, das leituras, das reflexões, do dia de trabalho e do retorno, me vi em casa. Fui dormir de madrugada depois de dar conta de alguns trabalhos. Me deitei e me perdi em pensamentos oriundos de todo o dia exaustivo. Porém, pensei na minha pesquisa e em uma informação que foi divulgada durante este dia exaustivo. Tem um espaço na cidade com vagas para exposições de 30 dias. Eu, na transição para o sono, pensei em todos os meus trabalhos que me tornaram quem eu sou hoje. Todos os meus experimentos podem se tornar uma exposição individual? O meu impulso foi quase de levantar, porém o cansaço me venceu.

Passados alguns dias, retorno novamente àquela ideia e penso que eu posso realmente fazer uma exposição de formação e de experiência de um sujeito. É possível reunir trabalhos que me fizeram crescer. Porém, existe aquele desafio que é o de selecioná-los, criando um diálogo entre eles, até que forme um título e um contexto expositivo que é necessário para eu poder expor a formação.

Nesta situação, me deparo com o meu arquivo físico de trabalhos e os analiso. Alguns eu registrei e reuni a fim de montar uma conversa.

Imagem 2 - Quando vi pássaros.



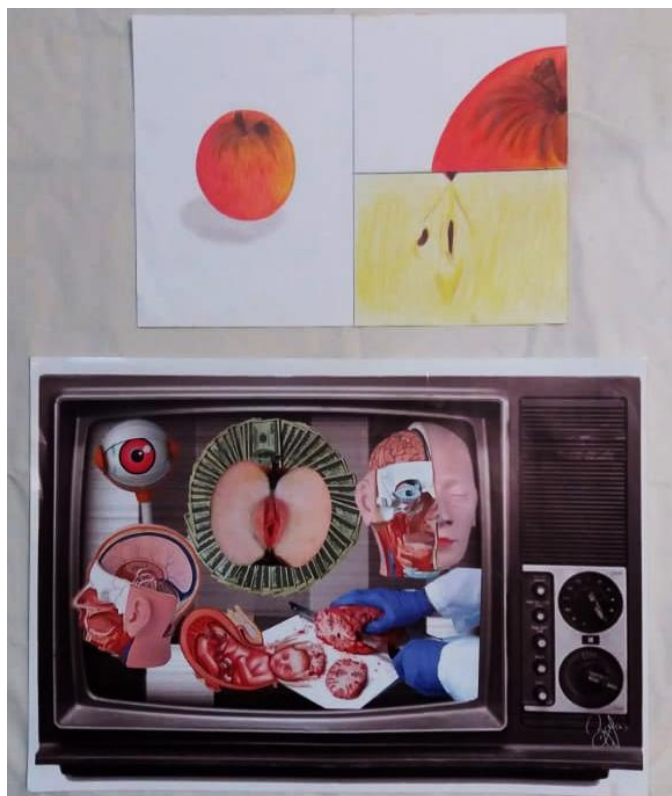
Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 3 - Quando me coloquei na produção.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 4 - Quando reuni trabalhos de épocas diferentes que conversavam.

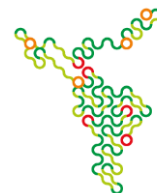


Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 3 - Quando abri uma experiência proposta por uma disciplina do curso.



Fonte: Arquivo pessoal.



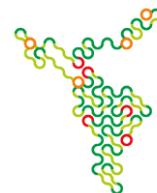
Quando iniciei esta experiência de abrir meus trabalhos, peguei logo um lençol, estiquei na sala da minha casa e comecei a espalhá-los. Isso fez com que eu me enxergasse através deles e me reconhecesse nas épocas em que os fiz. O fato de eu conseguir reconhecer no meu percurso de formação artística-acadêmica os pensamentos e investigações que ainda carrego comigo, só reforçou esta busca.

Quando penso em propor uma exposição, reflito sobre as intenções dela e a partir desta reflexão é que vem o processo formador. Como descrevi aqui, acredito na potencialidade da imagem e é por ela que exponho minha formação. A partir dela outros formarão seus pensamentos e suas experiências. Todo o meu percurso acadêmico e artístico resultou em produções que talvez, na época, eu não achasse relevantes. Hoje eu enxergo nelas e a partir delas uma mudança, não só de técnica, - em alguns casos -, mas de pesquisa. Acredito na maturidade de minha pesquisa e assumo a coragem de expor trabalhos em que ela não estava tão madura. Para mim é isso o que mais enriquece a formação do artista, do professor, do profissional da arte, a criação de Espaços do Possível.

Atravessamentos: experiências estéticas

Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem além e aquém de minha história humana. Transfiguro a realidade e então outra realidade, sonhadora e sonâmbula me cria. E eu inteira rolo e à medida que rolo no chão vou me acrescentando em folhas, eu, obra anônima de uma realidade anônima só justificável enquanto dura a minha vida (LISPECTOR, 1998c. p.22).

A obra de Clarice Lispector, diz ela, é de dentro para fora, localiza-se “além e aquém de minha história humana” e cria um universo que não é atual e nem virtual, mas sim possível. Esse possível é o possível estético, aquele que cria blocos de sensação como lugar de incorporação do acontecimento. O acontecimento que é para além do fato acontecido que é o instante que promove a transformação permitindo aberturas nos modos de vida e onde a experiência nos acontece e nos tira do eixo, ao mesmo tempo em que nos move para alcançar o equilíbrio permitindo uma reconfiguração desses modos a partir do que os desestabiliza. “[...] eu, obra anônima de uma realidade anônima só justificável enquanto dura a minha vida”. As palavras de Clarice criam blocos de sensações que movem o pensamento, nos fazem sentir. Se nos permitirmos sentir, existem muitas maneiras de se ter experiência. O encontro com a arte, com a obra de arte é uma delas, pois a arte, em suas diversas



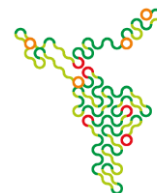
manifestações tem a capacidade de deslocar o sujeito da sua percepção e atitude habituais, retirando-o dos limites do mundo conhecido – a isso se chama experiência estética.

O caráter ético e político da experiência estética conduz à questão das capacidades dos nossos sentidos como a percepção, que para Farina (2008) é meio e substância da sensibilidade e da consciência, com as quais intervimos na realidade. Para a autora, o nosso modo de ver, tocar e escutar o que nos afeta sensível e intelectualmente é constituído pela percepção, da mesma forma é ela, a percepção, que cria as maneiras de produzirmos conhecimentos com o que nos afeta. Essa percepção é vista em dois sentidos: o primeiro onde constitui-se a consciência e o segundo onde constitui-se o sensível. Essa segunda concepção trazida por Farina se aproxima da ideia de “corpo vibrátil” de Rolnik (2014) assim como da proposição que trago neste texto de criação de Espaços do Possível. Espaços que se abrem para o acontecimento e para o deslocamento dele produzindo novas sensibilidades e maneiras de pensar. O professor e a professora de Artes, a artista e o artista, as pessoas, podem, em seu processo de formação, reconfigurar seus modos de pensar e sentir a partir daquilo que os desestabiliza. Ações da experiência que podem ser ditas como éticas, estéticas e políticas, que para Farina (2008. p. 102) está ligada a uma “política das percepções” que por sua vez se liga ao que Rancière (2005a) denomina de regime do sensível. Para Rancière a arte é trabalho, é pesquisa que dá uma forma singular à capacidade de fazer e de dizer que pertence a todos. Arte é política e a política é essencialmente estética, ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística.

Pensar em Espaços do Possível na formação é pensar a vida em seus infinitos deslocamentos, atravessamentos, agitações, arrebatamentos, deslizos, percalços, avanços. É pensar maneiras de cada um se reinventar pelas mudanças de modo de vida. É aprender a conviver com esses acontecimentos e com eles produzir pensamento, criar e encontrar-se como um corpo que vibra e sente as infinitas experiências que o sensível pode promover. É entregar-se ao desconhecido.

Referências

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.) (). **Pesquisa educacional baseada em arte/ a/r/tografia**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013. 244 p.



DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1998.

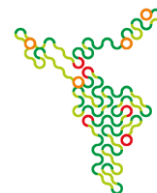
FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e arte**: As linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 95-107.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul/dez. 2011. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. 6 ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1961. v. 1

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: arte e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Ed.34, 2005.



INTENCIONALIDADE EDUCATIVA, ÉTICA E PARTICIPAÇÃO

Leticia Sodré¹

Resumo: O presente relato diz respeito ao exercício de reflexão de uma professora de educação infantil sobre o seu fazer profissional durante a sua investigação de mestrado sobre a dialogia e o levantamento de hipóteses de crianças com entre 4 anos e meio e 5 anos e meio de idade ao longo de encontros semanais de contação de histórias em uma escola localizada na cidade de São Paulo. A professora analisou a própria experiência enquanto docente e pesquisadora com base nos quatro eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia em Participação: ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, significar e narrar. Ao notar uma discrepância entre aquilo que idealizava (mais próximo às pedagogias participativas) e aquilo que praticava (possuindo semelhanças com as pedagogias transmissivas), deu-se ênfase, neste relato, à busca de uma coerência entre o que se acredita (crenças e valores) e a prática, procurando estabelecer uma triangulação desses com a teoria.

Palavras-chave: Pedagogia em Participação. Práxis. Ética profissional. Intencionalidade educativa.

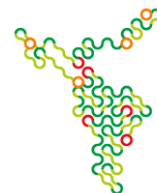
EDUCATIONAL INTENTIONALITY, ETHICS AND PARTICIPATION: A REPORT ABOUT THE SEEK FOR PROFESSIONAL COHERENCE, WITH INSPIRATION IN THE PEDAGOGY-IN-PARTICIPATION

Astract: The present report is a self-reflection about teaching in early childhood education, in the context of the researcher's master's degree, in which was investigated the dialogue and the hypothesis of 4 to 5 years old children at weekly meetings of storytelling in São Paulo city. The author analyzes his own experience as a teacher, storyteller and researcher, based on the four levels of educational intentionality of Pedagogy in Participation: to feel and to be, to participate and to communicate, to create meaning and to narrate. As the discrepancy between the ideal (closer to participatory pedagogies) and the actual experience (closer to the transmissive pedagogies) was noticed, we focused on seeking for a coherence between what is believed (beliefs and values) and the practice, making a triangulation of these with the theory.

Keywords: Pedagogy in Participation, Praxis, Professional Ethics, Educational Intentionality.

O conteúdo do artigo aqui compartilhado é fruto do exercício de análise de minha própria prática docente durante o período da pesquisa empírica de mestrado, realizada em uma escola de Educação Infantil de São Paulo-SP, junto a crianças de quatro a cinco anos de idade, ao longo de todo o ano de 2015. Nessa investigação, procurou-se entender o que diziam e de que forma os meninos e meninas estruturavam as suas falas durante encontros semanais de narração de contos da tradição oral de países diversos, buscando também compreender se e de que modo a contação de histórias, aliada ao exercício dialógico, poderia servir às crianças como uma experiência educativa, de forma a ampliar

¹ Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.



seus conhecimentos sobre o mundo. A pesquisa, qualitativa, foi um estudo de caso (Creswell, 1998) com observação participante (Gold, 1958), tendo em vista que o meu papel de contadora de histórias era exercido em simultaneidade à condição de pesquisadora e professora.

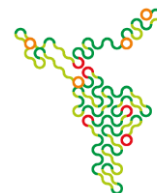
Em 2016, ao me debruçar sobre o material empírico gerado, relendo os diários de campo e transcrevendo os registros em vídeo dos encontros com as crianças, deparei-me com uma contradição: enquanto minhas crenças e valores se aproximavam das pedagogias participativas, minha prática convergia em alguns momentos com as pedagogias transmissivas. Foi quando dei-me conta de que o desequilíbrio percebido anteriormente decorria de uma falta de clareza quanto à minha própria intencionalidade educativa. A partir de então, assumindo alinhamento teórico com a Pedagogia-em-Participação¹, senti a necessidade de analisar minha experiência enquanto contadora de histórias, docente e pesquisadora – no espaço delimitado da pesquisa empírica – com base nos quatro eixos pedagógicos dessa perspectiva educativa: ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, significar e narrar.

Conforme exposto pela professora Julia Oliveira-Formosinho (informação verbal)², “a práxis, enquanto condição essencial do fazer pedagógico, há necessariamente de ser documentada, narrada, refletida e partilhada”. Destacamos aqui ter sido justamente em razão de todas essas ações, contidas na prática da escrita regular de um diário, que tratava a respeito dos encontros semanais com as crianças, que os dados relativos à atuação docente na pesquisa realizada foram acrescidos de qualidade e utilidade. Em tal exercício, havia a preocupação não só de descrever as situações ocorridas, mas também – ou principalmente – de refletir sobre elas e procurar identificar que estratégias utilizadas por mim poderiam tê-las gerado, assim como de que outras ações se poderia lançar mão para evitá-las ou ampliá-las. As mudanças ocorridas na prática docente, ao longo da trajetória desta pesquisa, devem-se a essa tomada de consciência.

A autorreflexão acaba por provocar no docente – em maior ou menor intensidade – um processo muito valioso de busca pelo sentido da sua ação educativa ou, dito de outra forma, de busca pela construção de sua intencionalidade educativa. Ao refletir a respeito da própria prática, ele pode se fazer perguntas como: “o que eu entendo por educação?”, “que imagem eu tenho de criança?”,

¹ “Perspectiva pedagógica da Associação Criança. Esta é uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990, sendo utilizada em vários centros de educação de infância em Portugal” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015, p. 1).

² Fala proferida no contexto da disciplina “Pedagogias Participativas”, oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.



“onde eu desejo chegar com essas crianças?” e “o que me cabe fazer para que elas alcancem esse lugar?”. Esse movimento é tão importante que Oliveira-Formosinho (1998), identificou a “definição clara da intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras e das famílias” (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 24) como uma das cinco dimensões transversais aos modelos pedagógicos de qualidade³.

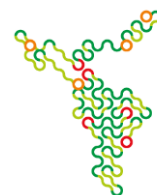
Tal exercício, que ao longo da escrita dos diários já ocorria intensamente, tornou-se ainda mais crítico e lúcido quando, ao desligar-me da escola onde trabalhava, debrucei-me a transcrever e analisar os vídeos com os registros dos encontros semanais de contação de histórias que compuseram a pesquisa empírica. Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) descrevem bem o significado dessa experiência ao dizerem que:

Refletir, usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição. (p. 26).

Eu pude ver nessa oportunidade, com uma clareza que antes não tinha, a contradição do meu agir profissional com aquilo que eu imaginava serem minhas crenças. Foi em oposição à educação transmissiva, na qual estive imersa durante toda a vida escolar, que decidi estudar pedagogia. Foi pela vontade de fazer diferente. Por entender o educar como a oferta de condições para o aprendizado das crianças a respeito de si mesmas e dos outros, no contexto da cultura que as envolve, de forma a serem capazes de desenvolverem narrativas autorais sobre suas descobertas. Trata-se de uma educação que lhes permita entender o que sentem e o que querem, identificar problemas ao seu redor, buscar soluções para eles e, então, testar suas ideias. Uma educação que reconheça a potência dos meninos e meninas como criadores de novas realidades, como indivíduos sensíveis ao mundo em que vivem. E que, ao reconhecê-los desse modo, os encoraje a assumirem uma postura ativa na vida.

Todos esses pressupostos, desejos e crenças expostos soam completamente compatíveis com as pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007), assim como o meu desejo genuíno de ouvir e compreender a voz das crianças. Apesar disso, ao observar minha própria prática, pude notar que nela estavam presentes muitos aspectos do paradigma da ciência moderna, na qual ocorre “a separação entre o sujeito e o objeto de investigação, entre os factos e quem os produz,

³ Levantados a partir de pesquisa feita pela autora sobre distintas gramáticas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 1998).

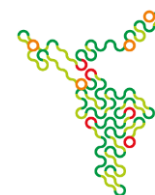


pensando, deste modo, evitar a interferência de valores, juízos e crenças dos sujeitos” (Oliveira-Formosinho, 2016b). No momento da realização da pesquisa empírica, faltava consciência do que motivava minhas ações, faltava clareza quanto à minha própria intencionalidade educativa.

Como modo de procurar superar essa contradição e, consequentemente, possibilitar uma mudança de práticas, fiz o exercício de observar de que forma eu estive em acordo ou desacordo, ao longo da pesquisa empírica realizada, com os quatro eixos de intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015) da Pedagogia-em-Participação: ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, significar e narrar.

O primeiro eixo – ser e estar – diz respeito ao desenvolvimento das identidades das crianças, com ênfase no acolhimento das diferenças e da pluralidade. Partindo de uma análise superficial, se poderia dizer que esse eixo está completamente contemplado no trabalho realizado. Digo isso porque, ao longo de um ano, escolheu-se trabalhar com contos da tradição oral de países de quatro continentes distintos, o que possibilitou às crianças a identificação de semelhanças e diferenças tanto entre elas e os personagens quanto entre a sua cultura e os elementos culturais pertencentes às histórias apresentadas. Tais diferenças, que eram destacadas pelas crianças sob a forma de estranhamento e surpresa, na medida em que eram expostas e conversadas, assumiam um caráter de reconhecimento e admiração. Já em outros casos, quando semelhanças eram encontradas em histórias de povos tão distantes, um sentimento semelhante transparecia, suponho que decorrente da sensação de pertencimento a algo maior, ao mundo. O intuito era o de que elas pudessem amparar-se nesses materiais para realizarem a categorização entre aquilo que eram e que não eram, a fim de construírem as suas próprias identidades.

Se por um lado o material pedagógico escolhido parece ter sido feliz em propiciar uma atmosfera de acolhimento das diferenças e da pluralidade, por outro lado, fazendo uma análise mais aprofundada, algumas das atitudes minhas durante os encontros com as crianças entram em conflito com tal eixo. Seis meses após o término da investigação empírica, foi realizada uma avaliação com as participantes da pesquisa, na qual se questionou o que mais lhes agradava e desagradava nos momentos em que estávamos juntos. O retorno delas confirmou questões que eu havia percebido ao analisar os vídeos dessas experiências: em algumas situações o diferente e o plural não eram acolhidos por mim.



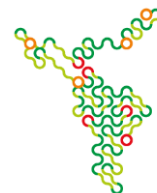
A pretexto de me manter segura, sem que percebesse, eu procurava evitar aquilo que pudesse abalar a previsibilidade do que fora planejado. Ao perseguir o supostamente “normal”, ou esperado, muitas vezes eram ignoradas as crianças que precisavam falar mais ou não conseguiam dizer nada; as que precisavam mover o seu corpo expansivamente e aquelas que preferiam ficar recolhidas, enfim, ao não desejar as diferenças, acabava por negá-las. E por quê? Por medo. Medo do novo. De ser surpreendida e desestabilizada, ser testada e não cumprir com o que era solicitado ou esperado de mim. Medo de não saber o que dizer ou fazer. Medo de faltar tempo, medo de sobrar tempo.

No momento não percebi que essa segurança, tão almejada por mim, não existia, e que ater-me em demasia ao planejado era uma recusa a aprender no aqui e agora. A saída, ainda não notada àquela época, seria ir em direção ao paradigma da complexidade (Morin, 1982), a partir do qual a incerteza e a contradição já são pressupostos, assim como os problemas estão indeterminados. Nesse cenário, apenas faz sentido estar aberto a aquilo que emerge. Estar presente e atento ao que se apresenta e responder a determinada situação, lidando com os elementos disponíveis no momento. Nesse contexto, é precioso perguntar-se se a proposta que está sendo oferecida contempla ao grupamento como um todo assim como a cada uma das crianças, incluindo aquelas que possam destoar do grupo maior, respeitando seus interesses e necessidades.

Isso nos leva ao segundo eixo da Pedagogia-em-Participação, o do pertencimento e da participação. Olhando em retrospecto, se pode notar que o planejamento dos encontros de contação de histórias era pensado para a maioria das crianças, mas não para cada uma delas, em sua diversidade. Em resposta a isso, havia, sim, participação das crianças, mas de fato apenas daquelas para as quais aquela proposta havia sido pensada. A esse respeito, Oliveira-Formosinho e Formosinho (informação verbal)⁴, compartilham que a participação da criança não depende de sua própria escolha, pura e simplesmente, ou de uma boa vontade sua. Longe disso, essa é tão maior quando mais alto for o grau de pertencimento sentido por ela naquele ambiente, a partir das propostas e mediações feitas pelos adultos, e também pelos seus pares. De uma maneira sintética, a participação flui quando a criança sente que aquilo que ela está vivenciando foi pensado para si.

No que diz respeito ao desenvolvimento de laços e relacionamento, aspectos do que entendemos por pertencimento, os encontros de contação de histórias, nos moldes como ocorriam,

⁴ Fala proferida no contexto da disciplina “Pedagogias Participativas”, oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.

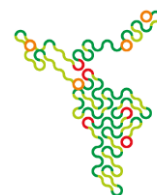


não eram um terreno tão fértil. Algumas particularidades da escola onde deu-se a pesquisa - a segmentação do horário letivo por disciplinas; a existência de nove professoras lecionando para uma mesma criança; a permanência em salas fechadas; a constante diretividade e a carência do brincar livre; manifestam claramente a perspectiva escolarizante, que toma unidades de Educação Infantil públicas e privadas Brasil afora. Nesse ensejo, cabe-nos destacar que, apesar de aqui ser utilizado o termo “encontros”, lá eles eram referidos como “aulas”, assim como todas as atividades oferecidas para as crianças, que por sua vez eram chamadas de “alunos”.

Silveira e Abramowicz (2002) denunciam uma consequência perigosa desse movimento ao dizer que “os profissionais que atuam na Educação Infantil, ao permitirem ou mesmo ao implantarem o processo de escolarização semelhante ao Ensino Fundamental, estão impondo à criança pequena a obediência a um tempo que não lhe é próprio” (p. 62).

O contexto exposto propicia o estabelecimento de determinados tipos de relações: entre as pessoas, com o tempo, com o espaço, conosco mesmos. Relações que não se destacavam pela priorização do tempo da criança, tempo esse bastante distinto daquele condicionado pela ansiedade do adulto. Não era, portanto, oferecida a lentidão necessária para o desenvolvimento de laços, para a paulatina descoberta de quem é a pessoa ao lado, para o vagaroso aprendizado sobre si. Cria-se ser mais eficiente apostar no direcionamento do adulto, por supostamente poupar tempo do processo de aprendizagem infantil. Em decorrência disso, negava-se o espaço necessário para a aprendizagem experiencial da criança, na qual “a intencionalidade é a do fazer - experimentar em continuidade e interação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015, p. 10).

O terceiro eixo da Pedagogia-em-Participação, o da exploração e da comunicação, apesar de não ser o foco da escola pesquisada, tinha lugar no interior de cada um dos encontros de contação de histórias. Neles, a exploração se dava a partir da própria imersão das crianças na narrativa, vivenciando junto aos personagens toda a sua trajetória de desafios e conquistas, e muitas vezes empatizando com seus sentimentos e atitudes. A comunicação foi aspecto central da proposta, considerando-se que a pesquisa realizada baseou-se majoritariamente nas falas das crianças ao longo da narração dos contos, sob a forma de questionamentos, sugestões e diálogos criança-criança e criança-adulto, que conduziam a reflexões e desenvolvimento de hipóteses sobre o mundo. Mas não apenas de palavras era feita a comunicação nesse espaço, como também do corpo, que se expressava tanto pelas expressões faciais como pelos gestos; dos desenhos; das dramatizações; das cantorias; e



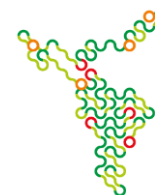
do brincar livre, que muitas vezes ocorria após as histórias, alimentado pelos elementos da narrativa e pela mediação dos objetos utilizados para contá-la.

Tendo-se em vista que as duas mediações mais relevantes nesta pesquisa foram a ação de contar as histórias e a de discuti-las, cabe aqui explicitar que houve momentos em que ambas se combinaram de maneira harmônica e outros em que se estabeleceu um certo atrito entre as mesmas. Quanto mais amplo o espaço aberto para a reflexão e fala das crianças durante os encontros, menor era o tempo para que a história fosse contada com qualidade. Foi algo de difícil gestão, tendo-se em vista a necessidade de equilibrar os dois movimentos.

Um agravante para esse atrito era a minha tripla função: contadora de histórias, professora e pesquisadora. Enquanto contadora de histórias, o foco principal era oferecer a narrativa de forma comovente e entusiasmante, de modo que as crianças incorporassem aquele conto como se de fato estivessem nele presentes. Como professora, ao mesmo tempo em que o diálogo era bem-vindo e, a partir dele, o desenvolvimento de uma experiência educativa (Dewey, 1959) – que conduzisse à construção conjunta de conhecimentos mais amplos –, havia uma tendência disciplinadora, de conter determinadas práticas que pudessem levar a uma falta de controle da turma. Por último, na pele de pesquisadora, o interesse era o de captar tudo o que as crianças diziam durante as contações, havendo, portanto, um pensamento de que quanto mais falassem, melhor. A dificuldade adveio do fato de essas três personas existirem simultaneamente na mesma pessoa.

A geração de significados e a narrativa, elementos norteadores do quarto eixo da Pedagogia-em-Participação, ocorreram, no contexto da iniciativa aqui compartilhada, justamente por meio do cultivo de hipóteses pelas crianças a respeito dos porquês de determinadas atitudes dos personagens e acontecimentos das histórias. Tal exercício foi fruto de uma intenção explícita de que os meninos e as meninas expusessem suas percepções de mundo a partir dos contos com os quais tinham contato, dispondo de uma mediação direcionada a isso.

Tal eixo poderia ter sido explorado de forma muito mais robusta e efetiva, porém, caso se tivesse o hábito de compartilhar regularmente com as crianças a documentação pedagógica produzida a partir de suas jornadas de aprendizagem. Tal exercício, defendido por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), é capaz de catalisar nas mesmas um processo muito valioso de narração de suas próprias aprendizagens, criando significados a partir da compreensão de como aprenderam, com quem aprenderam e do que gostaram mais ou menos de terem feito.



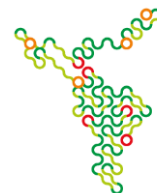
Apesar de ter realizado registros dos encontros a perder de vista - mais de 70 horas de gravações em vídeo, fotografias, anotações diversas fruto de observações, além do diário de campo – tenho comigo que eles nunca chegaram a tornar-se documentação pedagógica. Isso porque não foram combinados de tal forma que contassem uma história sobre o caminho de aprendizagem de cada criança. Várias razões podem ser implicadas nisso, como a questão do tempo, já mencionada, que condiciona e delimita as relações. Mas o que julgo como principal motivador dessa falta foi a não explicitação nem para mim nem para as crianças da minha intencionalidade pedagógica, fruto da combinação entre meus valores e crenças, minhas bases teóricas e minha prática.

O fato de termos tido grande interesse na escuta daquilo que as crianças tinham a dizer - valorizando, desse modo, as culturas infantis - pode dar uma primeira impressão de que, por si só, essa iniciativa se enquadraria em uma perspectiva participativa de educação⁵. Independente disso, a carência de alguns cuidados éticos junto às crianças pode ter gerado “uma vivência meramente retórica da inovação” (Oliveira-Formosinho, 2016a, p.19). Como primeiro aspecto desse cenário, pontuo a necessidade de que fossem explicitadas a elas, desde o início, as minhas motivações e intenções com o trabalho a ser realizado. Conforme dito por Oliveira-Formosinho (informação verbal)⁶, “a declaração por parte do investigador, de crenças, compromissos e interesses é um princípio ético essencial”.

Ao ser iniciada a pesquisa empírica junto às crianças, em 2015, houve uma conversa na qual lhes foi dito que, a partir daquele momento, os encontros de contação de histórias passariam a ser filmados pelo telefone celular, objeto esse que estaria sempre posicionado em um local específico da sala. Foi exposto que aquelas gravações seriam feitas porque eles (os meninos e meninas) falavam coisas interessantíssimas durante as histórias e, por isso, eu queria registrar tudo o que dissessem. É importante destacar que, do modo como foi conduzida essa conversa, não se buscou o consentimento das crianças – esse foi pressuposto – e, por fim, elas foram apenas avisadas. Do mesmo modo como não lhes foi solicitada uma autorização inicial, essa não foi renovada, como seria ético de ser feito, na medida em que mudamos a todo instante, e, portanto, autorizações muitas vezes demandam renovação, não bastando a adesão inicial. Apesar disso, buscou-se a permissão dos pais, para os quais

⁵ Conforme Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.18), “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”.

⁶ Fala proferida no contexto da disciplina “Pedagogias Participativas”, oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.



foi enviada uma carta na qual se informava sobre a pesquisa a ser realizada e solicitava-se a autorização dos mesmos para o uso das falas de seus filhos para fins acadêmicos.

Uma segunda questão a ser problematizada com relação à ética, tanto na pesquisa como na ação pedagógica, envolve o planejamento do percurso a ser trilhado junto aos meninos e meninas pesquisados. Uma investigação *com* crianças, que era o que se imaginava estar realizando – não *para* e nem *sobre* crianças –, envolve um planejamento solidário para uma aprendizagem solidária (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015). E, para isso, é necessário que haja o compartilhamento de poder com elas e a suspensão da diretividade do adulto. Isso, no entanto, não ocorreu na experiência aqui relatada. Os encontros eram planejados de maneira solitária, com o suporte apenas da coordenação pedagógica da escola, sem consultar as crianças com relação ao que lhes poderia interessar. Mais uma vez, houve uma pressuposição do que poderiam ser seus interesses.

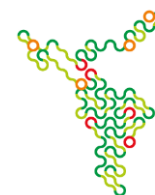
O planejamento solidário é um recurso valiosíssimo na medida em que cria

[...] momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si [sendo capaz de] definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões [ao mesmo tempo em que a educadora passa a] incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2015, p. 23-24)

Uma terceira questão ética a ser destacada envolve o respeito aos compromissos estabelecidos com as crianças, ou seja, a responsividade com elas. É preciso, para isso, dar retorno aos pesquisados. Não apenas no momento do término da pesquisa, mas durante todo o percurso trilhado. E, como dito por Oliveira-Formosinho (informação verbal)⁷, faz diferença se esse retorno é dado para as crianças antes ou depois da defesa da tese ou dissertação. A diferença está na possibilidade de haver modificações no material produzido a partir da reação delas ao que lhes foi apresentado, a necessidade do adendo ou da supressão de uma informação ou imagem, dependendo do consentimento ou não das pessoas envolvidas.

Apesar de ter sido dado às crianças um retorno com relação à pesquisa realizada junto a elas, isso foi feito posteriormente ao depósito da dissertação. Perdeu-se, portanto, a oportunidade de se

⁷ Fala proferida no contexto da disciplina “Pedagogias Participativas”, oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.



ganhar qualidade e aprendizado ao longo do tempo - caso tivesse sido realizado um compartilhamento contínuo - e, conseqüentemente, a possibilidade de transformação da prática - tanto docente quanto acadêmica - com mais organicidade e direção.

Antes de tudo, para que pudesse ser gerado o conteúdo aqui exposto, houve a experiência da escrita regular de um diário profissional no qual eu, ao mesmo tempo em que narrava os fatos ocorridos durante os encontros semanais de contação de histórias junto às crianças, refletia a respeito dos mesmos e da forma como conversamos com a minha conduta enquanto professora, contadora de histórias e pesquisadora. Além disso, contamos com os registros em vídeo dessas mesmas oportunidades, os quais foram posteriormente transcritos e analisados.

Foi a partir do contato com esses materiais que surgiu a motivação para a escrita deste artigo: a discrepância entre meus valores e crenças e a prática observada. Em razão disso, caminhei para uma outra etapa, que foi a de buscar apoio teórico na literatura da Associação Criança, realizando, então, pesquisa bibliográfica sobre pedagogias participativas, ética docente, Pedagogia-em-Participação, pesquisa praxiológica e formação em contexto nas obras de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008); Oliveira-Formosinho (1998; 2007; 2016a; 2016b); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015).

Como último movimento, inspirada na triangulação da Intencionalidade Pedagógica, proposta pela perspectiva da Pedagogia-em-Participação, fiz o exercício de identificar quais os meus valores e crenças relacionados à educação de crianças pequenas e os pus para conversar com a teoria estudada, revisitando e amparando, por fim, a minha prática docente.

Conforme dito por Morin (1999), os métodos carregam ideologias. Por trás de cada ação do professor existe uma escolha e uma intenção, mesmo que ele não seja consciente disso. E essa intenção é composta de uma visão específica do que seja a criança e o que cabe a ela; da função da educação e da escola; e do que compete a um professor nesse contexto.

A clareza de quais as prioridades no trabalho com determinado grupo de crianças apenas se conquista com a definição de uma intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho, 1998). Para isso, há de se fecundar as práticas em saberes teóricos e nas suas próprias crenças e valores (Id., 2007). Acrescentamos que esse movimento não se esgota assim que é realizado, mas, ao contrário, há de estar sendo consistentemente refeito, reafirmado e lembrado pelo docente.

Destaca-se aqui o quanto apenas com a observação reflexiva do próprio fazer docente se é capaz de identificar contradições entre a sua prática e suas crenças e valores, obtendo auxílio da teoria



para dar significado e direcionamento ao que se descobre. Para que se possa realizar essa observação, porém, há de se contar com registros, que, neste contexto, foram gravações em vídeo dos encontros com as crianças e um diário profissional.

Apenas ao ter consciência do que se entende por criança e por educação, definindo e comunicando o que se pretende por meio da educação de crianças e qual o papel do professor na conquista desses objetivos, que se torna possível o exercício da ética no campo docente. Para além disso, é essencial ter-se a clareza de que os interesses e necessidades dos meninos e meninas estão em constante mutação, devendo-se estar atento a eles para que as ações de fato atendam ao contexto posto.

Isso posto, acolho a sugestão feita por Oliveira-Formosinho (2016a) de que, feita a reflexão a respeito da própria prática e tomando, a partir dela, consciência crítica, se siga para um caminho de reconstrução pedagógica, gerando, portanto:

uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; e a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância. (p.90)

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. (Ed.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GOLD, R. Roles in sociological field observation. **Social Forces**, v. 36, p. 217-213, 1958.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 1982.



_____. **L'intelligence de la complexité.** Paris: L'Harmattan, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso.** 1998. (Dissertação de Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Ed.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. D. S. e WESCHENFELDER, N. (Ed.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, 2016a. p.p.87-111.

_____. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, J.; MONGE, G. e (ORGS), J. O. F. (Ed.). **Transições entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2016b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **A Pedagogia em Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança.** CRIANÇA, A.: Research Gate 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVEIRA, Débora B.; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, M. D. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Ed.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p.52-71.