



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Artes

Marcela Wanderley Gaio

**Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades,
subjetividades e afetividades no cotidiano escolar**

Rio de Janeiro
2014

Marcela Wanderley Gaio

**Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades, subjetividades e
afetividades no cotidiano escolar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte, Cognição e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Cruz

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH-B

G143 Gaio, Marcela Wanderley.
Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades,
subjetividades e afetividades no cotidiano escolar / Marcela
Wanderley Gaio. – 2014.
112 f.: il.

Orientador: Jorge Luiz Cruz.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Cultura visual –
Teses. 3. Arte na educação – Teses. 4. Imagem – Teses. 5. Arte
– Currículos – Teses. 6. Percepção visual em crianças – Teses.
I. Cruz, Jorge, 1955-. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcela Wanderley Gaio

**Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades, subjetividades e
afetividades no cotidiano escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte, Cognição e Cultura.

Aprovada em 27 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Luiz Cruz (Orientador)
Instituto de Artes - UERJ

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho
Instituto de Artes - UERJ

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

À minha amada avó, Deolinda Lucke Gaio, que me levava ao mundo da imaginação com suas histórias encantadoras e que tanto se orgulhava de nossa profissão. E ao meu querido avô, Plínio Ferreira Gaio, pelos lindos desenhos em qualquer pedacinho de papel, pelas musiquinhas inventadas, sem pé nem cabeça, que alegravam minha infância e pelas tardes em seu colo ouvindo causos sem fim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais – Leni e Marcio – pela dedicação e por estarem sempre ao meu lado durante minhas empreitadas;

às minhas irmãs – Juliana e Mariana – assim como aos meus cunhados e sobrinhos, pela força e pela compreensão nas constantes ausências;

ao Márcio Loureiro, meu companheiro e amigo, pela cumplicidade, amor, cuidado, pela paciência nos momentos de ausência e desequilíbrio, e por acreditar desde o início, na minha capacidade em realizar esta pesquisa;

à Raquel da Camara, amiga-irmã querida, por todas as lágrimas de desespero e angústia durante esta pesquisa – que tinham endereço certo nos seus ombros – pelas risadas, lanches, e conversas sempre que estudávamos juntas (independente da hora do dia ou da noite!), por não me permitir desistir e, principalmente, por me lembrar constantemente do meu valor;

à Raquel Pret e sua adorável família, pela linda amizade que construímos e cultivamos à base de cachorro quente vegetariano e suco de uva integral;

à Ludmila Correia, minha amiga nômade, pela ajuda acadêmica e sentimental, pelos ouvidos, ao vivo ou pelo *skype* e pela convicção na minha vitória;

à Niágara Cruz, amiga para todos os momentos, agradeço pelo otimismo contagiante, pela companhia sempre agradável, pelas verdades duras ditas com amor e cuidado, pela fortaleza que és por dentro e pela delicadeza que és por fora. Aprendo muito com você, a cada dia;

aos amigos conquistados na empreitada acadêmica Jayme Sousa, Valquíria Cordeiro, Alexandre Guimarães, Aline Oliveira, Dani Brito, Ana Emília da Costa, pelas conversas, mensagens, encontros, leituras, sugestões, desabafos, sorrisos, exemplos e apoio;

à Cascia Frade e Ricardo Gomes Lima, por me apresentarem as maravilhas das culturas populares, paixão que aprendi com vocês, pela amizade, pela presença constante em minha trajetória, pela confiança e guarida sempre amorosa;

à Ana Lucia Cerqueira, Nilza Culmant e Eliane Matozzo, pela rica convivência e pelos ensinamentos mais verdadeiros, que são através do exemplo;

aos jovens que eu tive a oportunidade ímpar de ter como estudantes, pela alegria que me deram durante nossa convivência na escola e fora dela, pelo afeto e aprendizagens que pudemos trocar, por me fazerem feliz na profissão que escolhi;

às queridas amigas Daniela Porte, Krika Silva, Roberta Vieira, Ana Carla Brandão, Izabela Souza e Fabiane Policarpo, pela compreensão, cuidado e carinho;

aos amigos Socorro Calháu e Bruno Ramos, uma mãe e um irmão que a vida me presenteou, agradeço por me ensinarem diariamente sobre amorosidade, generosidade, partilha e gratidão;

às amigas-irmãs, Lais Barbieri e Fátima Déa, pela torcida e amor de sempre;

ao Barão, um ser iluminado que apareceu na minha vida pra mostrar quanto amor eu posso sentir por outra espécie da natureza. Minha vida é muito mais completa com a sua presença;

e, finalmente, a Deus, pela oportunidade da vida.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, como Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan¹

¹ Extraído da apresentação da Coleção: Experiência e Sentido (Autêntica Editora)

RESUMO

GAIO, Marcela Wanderley. *Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades, subjetividades e afetividades no cotidiano escolar*. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Arte, Cognição e Cultura) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A pesquisa tem como foco a discussão das visualidades encontradas e, principalmente, produzidas no/do/com o cotidiano escolar, e suas relações com os currículos. O estudo se desenvolveu, tomando como base, o registro e recolhimento de dados a partir da nossa prática docente no ensino de arte, numa escola municipal do Rio de Janeiro. A escolha da problemática deste estudo surgiu do desejo de discutirmos as experiências vividas cotidianamente nos espaçostempos da escola, e de refletirmos em torno dos posicionamentos dos sujeitos deste contexto, frente às fissuras epistemológicas e conceituais que aí se apresentam. O debate em torno dos currículos vigentes e os praticados estão inseridos nesta investigação, trazendo à tona as imposições oficiais e as tessituras captadas nos entrelinhas dos cotidianos. As imagens que cercam este espaço, tanto as criadas quanto as que invadem tal cenário, são discutidas aqui quanto ao seu potencial emancipatório. Abordamos os desafios encontrados no exercício do ensinar/aprender na perspectiva contemporânea, levando em consideração as múltiplas identidades que transitam poeticamente na escola e as subjetividades que as caracterizam. Buscamos, ainda, incentivar as relações dialógicas com os docentes e suas atuações no campo escolar, acreditando que é na prática, e na reflexão sobre ela, que nos formamos enquanto educadores.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Imagem. Cultura Visual. Currículo. Cotidiano.

ABSTRACT

GAIO, Marcela Wanderley. *Poetic transitions in art education: visuality, subjectivity and affectivity in school life*. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Arte, Cognição e Cultura) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The research focuses on the discussion of visualities found and produced in/of/with the school quotidian and their relations with the curriculum. The study was developed based on the recording and gathering data from our teaching practice in teaching art in a public school in Rio de Janeiro. The choice of the problem of this study arose from the desire to discuss her experiences daily in spacetimes of school, and reflect around the positioning of subjects in this context, forward to the epistemological and conceptual cracks that are presented. The debate around the current curriculum and practiced are included in this investigation bringing up the official charges and tessitura captured in the lines of everyday. The images that surround this space, both created and those that invade such a scenario are discussed as to its emancipator potential. We address the challenges encountered in the exercise of teaching / learning in contemporary perspective, taking into account the multiple identities that transit poetically in school and subjectivities that characterize them. We also seek to encourage dialogical relations with teachers and their performances in the school field, believing that it is in practice, and reflection on it, we graduated as educators.

Keywords: Art Education. Image. Visual Culture. Curriculum. Quotidian.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------------|--|----|
| Figura 1 – | Fotografia do trabalho na escola..... | 21 |
| Figura 2 – | Adesivo da greve..... | 37 |
| Figura 3 – | Fotografia de uma passeata durante a greve de 2013... | 38 |
| Figuras 4 e 5 – | Utilização dos cartazes em sala de aula..... | 39 |
| Figuras 6 e 7 – | Escritas espontâneas | 40 |
| Figura 8 – | Cadarços coloridos..... | 47 |
| Figuras 9 a 11 – | Fotografias durante o trabalho sobre grafite | 62 |
| Figuras 12 e 13- | Fotografia dos painel coletivo de assinaturas | 63 |
| Figura 14 – | Assinatura criado pela professora | 64 |
| Figuras 15 e 16 – | Obras dos artistas Cildo Meireles e Yves Klein | 67 |
| Figura 17 – | Reprodução da obra Mona Lisa | 75 |
| Figura 18 – | Releituras famosas da Mona Lisa..... | 76 |
| Figura 19 – | Visualidades produzidas pelos alunos a partir da Mona Lisa | 77 |
| Figura 20 – | Ícone de uma banda de rock | 78 |
| Figura 21 – | Gentileza gera gentileza | 81 |
| Figura 22 – | Alunos com o quadro interativo..... | 82 |
| Figura 23 – | Visualidades produzidas a partir da estética do Gentileza | 83 |
| Figura 24 – | Brasil gera Corrupto..... | 84 |
| Figura 25 – | EXP gera LEVEL..... | 84 |
| Figura 26 – | Anime gera Cosplay..... | 85 |
| Figura 27 – | Exemplos de animes..... | 85 |
| Figura 28 – | Exemplo de <i>Cosplay</i> | 86 |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Figura 29 – | Trabalho sobre identidade em desenvolvimento | 87 |
| Figura 30 – | Visualidade produzida durante a aula..... | 89 |
| Figura 31 – | Outras produções..... | 90 |
| Figuras 32 e 33 – | Visualidades produzidas com os corpos..... | 91 |
| Figura 34 – | Visualidades produzidas com os corpos II..... | 92 |
| Figura 35 – | Visualidades produzidas com os corpos III | 93 |
| Figura 36 – | Autorretratos | 94 |
| Figura 37 – | Autorretrato e redes sociais | 95 |
| Figura 38 – | Autorretrato e moda..... | 96 |
| Figura 39 – | Arte e consumo I..... | 97 |
| Figura 40 – | Arte e consumo II | 98 |
| Figura 41 – | Arte e consumo III | 98 |
| Figura 42 – | Arte e consumo IV..... | 99 |
| Figura 43 – | Arte e consumo V | 100 |
| Figura 44 – | Arte e consumo VI..... | 101 |
| Figura 45 – | Arte e consumo VII..... | 102 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 | CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO | 16 |
| 1.1 | Cotidiano | 18 |
| 1.2 | Currículo | 22 |
| 1.3 | Adversidades no/do caminho | 30 |
| 1.4 | Um mundo de imagens | 32 |
| 1.4.1 | <u>Imagem e cultura visual na escola</u> | 42 |
| 1.4.2 | <u>Leitura e produção de visualidades</u> | 44 |
| 2 | UM PERCURSO ESTÉTICO-PEDAGÓGICO | 50 |
| 2.1 | O caminho se faz caminhando | 50 |
| 2.2 | Um olhar sobre a vivência | 56 |
| 2.3 | Por uma etnografia do cotidiano escolar | 57 |
| 2.3.1 | <u>Escola e etnologia</u> | 58 |
| 2.3.2 | <u>Sobre cores e alunos</u> | 66 |
| 3 | AS PRÁTICAS COTIDIANAS DO ENSINO DA ARTE E SUAS PRODUÇÕES DE SABERES E DE SUBJETIVIDADES | 70 |
| 3.1 | Arte, imagem e estética vividas | 71 |
| 3.2 | Produção de visualidades | 73 |
| 3.2.1 | <u>O que geramos e o que é gerado em nós</u> | 80 |
| 3.2.2 | <u>Vestindo a camisa</u> | 86 |
| 3.2.3 | <u>Quadros vivos</u> | 91 |
| 3.2.4 | <u>Autorretratos</u> | 94 |
| 3.2.5 | <u>Imagem e consumo</u> | 97 |

| | | |
|-----|--------------------------|-----|
| 3.3 | Proposições | 103 |
| | CONCLUSÃO | 106 |
| | REFERÊNCIAS | 108 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa-ação baseada na discussão e na análise das práticas escolares e suas dinâmicas estéticas, a partir da atuação direta com os sujeitos-autores desse cotidiano, levando em consideração suas diversidades culturais, sociais e identitárias.

As concepções sobre o educar na contemporaneidade, o cotidiano e o currículo são abordadas no primeiro capítulo, assim como os desafios encontrados no caminhar das práticas escolares.

Considerando nosso entendimento sobre o “currículo como criação cotidiana”, como Oliveira constata, questionamos os modelos curriculares oficiais instituídos pelos governos brasileiros por acreditarmos esses paradigmas não condizem com a complexidade do que é vivido nos cotidianos escolares.

Ponderando sobre os enredamentos possíveis no/do/com o cotidiano escolar, e passíveis de um ensinar/aprender sem fim, concordamos com o conceito de rizoma, a partir de Deleuze e Guattari. Utilizamos essa concepção, na presente pesquisa, de forma a entender a impossibilidade de detectar o início, o fim e a quantidade de conhecimentos adquiridos nessa relação, e de rejeitar qualquer imposição hierárquica no que tange o processo educativo.

As imagens que permeiam os cotidianos escolares também são discutidas nesse capítulo e trazem questões ligadas ao mundo consumista e veloz que a atualidade apresenta. A cultura visual vem do campo dos estudos culturais para nos guiar frente às imbricações dos universos imagéticos, ampliando nossa concepção de visualidades para além do mundo outorgado das obras de arte.

O segundo capítulo apresenta um caminho cronológico de nossa trajetória profissional a fim de esclarecer sobre a escolha temática desta pesquisa. Também aponta as vivências nesse campo como pressuposto para uma etnologia do cotidiano escolar como metodologia. Sendo assim, o objeto de pesquisa não é

apenas “o outro”, mas a nossa relação com esse outro e com o que nos cerca, apontando um viés antropológico desse estudo.

Apoiamos-nos, ainda, em Foucault, quando nos deparamos com as formas de coerção aplicadas na escola, desejando uma domesticação, um controle social, uma imposição de padrões e poderes que vigiam e punem segundo as normas de condutas ditas “normais”. Corroboramos com o autor no sentido de

A fim de verificar as potências das imagens que permeiam a escola, refletiremos sobre os universos simbólicos e imagéticos dos *praticantespensantes*¹ desse campo, expressos em diversas criações estéticas durante as aulas de artes plásticas. Tal processo ocorreu na Escola Municipal Professora Leocádia Torres, localizada em Guaratiba, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, e é apresentado no capítulo seguinte.

O capítulo três discute a importância das práticas educativas ligadas ao universo imagético em todas as suas possibilidades, deixando a relação dentro/fora da escola mais visível. Salientamos também, neste estágio do estudo, a afetividade como concepção fundamental nas relações cotidianas, pois entendemos que, é no constante afetar e ser afetado, que as redes de conhecimento são tecidas.

Finalizamos esta pesquisa ao atestar, através de narrativas e registros fotográficos das realizações estéticas dos estudantes, a produção de conhecimentos em diversos níveis, e a identificação das maneiras através das quais as subjetividades são marcadas, tais como os valores, as memórias e as experiências vividas, pouco ou nada discutidas e exaltadas no dia-a-dia da escola.

É possível perceber que as imagens em questão comunicam e expressam seus pensamentos, percepções, opiniões, indignações, impressões, satisfações, insatisfações, entre tantos outros sentimentos, buscando uma educação como prática da liberdade.

Partilhar inquietudes, trocar e debater sobre uma educação baseada na sensibilidade das relações que os cotidianos escolares oferecem, sobre a prática do

¹ Neologismo utilizado por Oliveira (2012) com o intuito de esclarecer seu posicionamento político e epistemológico de sua obra. Além deste, encontraremos as expressões *nos/dos/com* e *fazerpensar* ao longo deste estudo, pois compactuamos com as teorias dessa autora.

ouvir, do ver o outro e com o outro, do respeito às alteridades é o desejo de desdobramentos futuros com esta investigação.

1 CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO

Para discutirmos a educação na contemporaneidade é preciso voltar no tempo e entender um pouco sobre o surgimento da escola. Historicamente, sabemos que o ensino básico para as massas surgiu no século XIX, na Europa, e no século XX, no Brasil, com a finalidade de atender à sociedade industrial e à formando mão de obra:

Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista presente nas escolas das elites, se concretizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. O mais irônico é que mesmo as escolas privadas que formam as elites terminaram adotando esse mesmo modelo. (MOSE, 2013, p. 48/49)

Segundo Mosé, os conteúdos eram ministrados de forma isolada, fragmentada, sem conexões entre si e sem conexões com a vida. Acreditamos que esse panorama é encontrado, com frequência, ainda hoje em nosso sistema educacional.

No Brasil, a partir de 1964, com o regime militar, a educação sofreu radicais mudanças, pois os saberes de caráter reflexivo e crítico, que estimulavam a criatividade e a inteligência viva foram trocados pela ordem, disciplina e “bom comportamento”.

(...) a escola acabou se tornando um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade. Os jovens e as crianças, afastados das questões humanas e sociais, das questões políticas, vão sendo treinados a ver o mundo apenas a partir de si mesmos, de sua condição, que pode ser de ‘vencedor’ ou de ‘perdedor’, de arrogância ou de revolta. Mas raramente são estimuladas a ler o mundo, a pensar essa sociedade, com sua complexidade, com seus jogos e suas contradições, e quase nunca são convidados a ser atores nessa sociedade. (MOSE, 2013, p. 50)

A autora nos mostra ainda que, como resposta, temos a alienação e a busca para se encaixar na lógica estabelecida do mercado. Outra saída é a revolta contra tal lógica e a destruição de tudo que não se consegue transformar, por falta de coragem ou capacidade.

MATURANA (1998) levanta a questão da “lógica” do mercado, de maneira muito clara, quando diz que

Hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual. (...) no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição. A competição não é e nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. (MATURANA, 1998, p. 12/13)

Maturana ainda afirma também que a competição não faz parte da constituição biológica, que ela é uma fenômeno cultural e humano. Nesse sentido, a vitória de um surge da derrota do outro, o que vai de encontro ao que preconizamos para o processo educativo. Apesar em nosso trabalho não aprofundarmos essa questão, é preciso deixar claro que entendemos a partilha como peça fundamental do processo educativo e a competição não propicia tal condição, mesmo sob o invólucro, um tanto estereotipado, do “saudável”.

As organizações de trabalho hoje não se satisfazem mais com o antigo sistema de “linha de montagem” e de produção em massa, mas nas gestões em redes, na resolução de problemas, de respostas a serem construídas, ou seja, exigem a ausência da repetição e o surgimento da expressão, interpretação, no pensar e no compartilhar.

Segundo MOSÉ (2013), o modelo escolar atual forma seres limitados, de raciocínio pouco articulado, que “cuida do urgente e ignora o essencial” (p. 52). A pesquisadora nos alerta sobre o panorama educacional hoje:

A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e a vida, (...) jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime. Temos direito a um raciocínio complexo tanto quanto temos direito à saúde, à alimentação, à moradia etc. (MOSÉ, 2013, p. 52).

Sem a participação e interferências na sociedade não criamos o sentimento de pertencimento que nos fortalece enquanto seres pensantes e sociáveis. Esta ideia é ratificada pela autora:

Acompanhar e estimular o desenvolvimento de pessoas, respeitando suas diferenças, seus anseios individuais, suas competências e habilidades, ao mesmo tempo levando em conta as relações humanas, a vida em grupo, a coletividade, a cidade, é uma tarefa hercúlea e que ainda está muito longe de ser bem-feita, não apenas no Brasil, mas no mundo. Educar é um processo que somente pode ser pensado como um conjunto complexo de relações, uma rede de fatores, gestos, ações conceitos, valores. As pessoas são complexas, a vida é complexa, o raciocínio não pode ser linear, opondo certo e errado, bonito e feio. (MOSÉ, 2013, p. 72)

MORIN (2011) contribui de maneira ímpar ao estudo da complexidade do ser e das relações. Ele nos alerta para o termo *complexus* que significa o que foi tecido junto, fazendo-nos refletir sobre as partes do processo educacional como elementos inseparáveis de um todo.

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: assim, o ser humano é ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo "holográfico", necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. (MORIN, 2011, p. 35/36).

Precisamos refletir sobre esse caráter multidimensional do ser e, conseqüentemente, das relações, para entendermos o nosso público das escolas de hoje, e abandonar a visão tão particionada dos conhecimentos, dos seres humanos e da vida.

O conceito de conhecimentos em rede vem ao encontro desta pesquisa visando o alargamento desse pensamento.

1.1 Cotidiano

Na dinâmica do cotidiano, tudo o que surge nos *espaçostempos* da escola é passível de discussões, questionamentos que invariavelmente nos constituem enquanto *praticantespensantes*. "A escola desenhada com fins determinados pela institucionalidade educacional, na dinâmica do cotidiano, reduz-se a uma inquietante

interrogação, ou seja, uma curiosa configuração de contrastes e contradições.” (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 7).

Ao falarmos de cotidiano é impossível não nos remetermos à pesquisadora Inês Barbosa de Oliveira que contribui de maneira ímpar nesse estudo. A autora assume o uso de neologismo como *praticantespensantes* nas relações no/do/com os cotidianos, entre outros, por uma necessidade epistemológica e política segundo sua obra.

Neste sentido Oliveria nos esclarece que

Ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares. (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

A escola, sendo o espaço institucionalizado (muitas vezes até divinizado) do ensino e da aprendizagem, ignora, com frequência, o que esse cotidiano acarreta para o processo educativo. Acabamos por vivenciar um cotidiano marcado de contrastes brutais e contradições aberradoras.

São fugazes configurações que, a despeito do ritmo das rotinas previsíveis, reluzem aqui e ali dispersas no dia-a-dia. Reluzem, sobretudo, no panorama que interessa aos que trabalham com a microssociologia do cotidiano, fértil campo de fragmentos e completudes indiciárias da vida que urge deslindar. Vida que, permanentemente, se reconstitui e escorre em outras ordens para além do que foi teorizado e colonizado. Distante, portanto, dos sistemas tradutórios e categorizadores vigentes que pretendem circunscrever. Referimo-nos à grande parte da teorização da educação, que pouco tem favorecido efetivamente aos autores e praticantes da vida nas escolas, pois, via de regra, desprezam muito do que é oferecido pelas aparentemente banais ações cotidianas. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 7).

As rotinas previsíveis e inflexíveis acorrentam as possibilidades de trabalhar com as incertezas do cotidiano. O que geralmente foge à teoria, ao conteúdo que está sendo discutido no momento das aulas, é facilmente dispensado, excluído do campo das discussões e do aprendizado com a dúvida, que conta, muitas vezes, com a prepotência do professor – tal qual a violência do colonizador, que se coloca hierarquicamente acima do colonizado – ignorando qualquer condição de aprendizagem a partir do “assunto inconveniente”.

Nesse sentido é preciso pensar *quando* (e *se*) aprendemos, em nossa formação de professores, a perceber a cotidianidade como fonte vital de conhecimento.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2011, p.29).

MORIN (2011) nos faz contemplar o inesperado num campo onde, como ele mesmo ensina, as teorias e as ideias que adquirimos de forma tão segura, acomodada e intocada, não são capazes de se reestruturarem e acolherem o novo que se apresenta. Acreditamos que esse campo deveria ser o mais elástico possível, de forma que possibilitasse o máximo de experiências divergentes. No entanto, frequentemente se nos apresenta estático e previsível. Arriscamo-nos dizer ainda que também nos parece temeroso, pois o novo desestabiliza, surge sem avisar e nos apanha desprevenidos. Isso talvez ocorra porque fomos educados a agir numa linearidade constante, construindo uma vida que segue no estilo "nascer, crescer, se reproduzir, envelhecer e morrer" sem possibilidades de algo, nesse ínterim, mudar completamente o rumo.

Além disso, o autor nos lembra de que é preciso *esperar o inesperado*, apesar de não podermos prevê-lo. Esse processo representa uma questão de extrema importância para a prática docente. Em um cotidiano escolar, tudo é possível de acontecer e cabe à nós educadores, entendermos que podemos aprender com isso, a repensar nossas teorias e práticas, a rever conceitos e ideias, e a não ignorarmos essa outra possibilidade de conhecimento.

Descrevemos a seguir uma situação que o inesperado se apresentou de maneira tão afetiva em uma de nossas práticas escolares. Na ocasião, o grupo de estudantes estava trabalhando a escrita de um artista urbano, o Profeta Gentileza, conhecendo sua história e analisando sua arte. Os jovens foram conduzidos a realizar um painel interativo (que ficaria exposto) de forma que as pessoas pudessem recriar a expressão, tão marcante, "gentileza gera gentileza", a partir de

palavras e também de letras separadas confeccionadas por eles. Na aula em que concluíamos o material que serviria para o público manusear e formar novas frases na estrutura móvel ausentei-me por um momento e ao retornar deparei-me com o grupo de estudantes cobrindo a placa com seus corpos. Já desconfiada de que algo tivesse acontecido e danificado o trabalho, interpelei-os sobre a situação. Naquele momento, os alunos saíram da frente da placa, que mostrava uma frase criada por eles na minha ausência: “Marcela gera artes”. É claro que aquela era uma situação inesperada e que me mostrou tanto sobre a criatividade do grupo quanto sobre sua sensibilidade.

Figura 1 – Fotografias do trabalho na escola



Legenda: Momentos registrados durante a aula a partir da estética do Profeta Gentileza
Fonte: O autor, 2011.

1.2 Currículo

O que entendemos por currículo é essencial para a discussão desta pesquisa. Para a construção dessa concepção buscamos as Teorias do Currículo e traçamos um breve panorama histórico delas.

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. (SILVA, 2011, p.12)

Segundo SILVA (2011) esse grupo de pessoas tinha como base teórica o livro *The curriculum*² (1918) de Bobbitt, em que o processo que os estudantes passam pode ser comparado a confecção de um produto fabril.

No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (...) Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, *aquilo* que Bobbitt definiu como sendo currículo *tornou-se* uma realidade. (SILVA, 2011, p.12/13)

É possível dizermos que ainda hoje encontramos escolas que adotam esse modelo institucional que mais se adequa a uma fábrica – tendo como matéria-prima objetos inanimados que devem ser produzidos em série, da mesma forma e conteúdo – que a uma escola, onde o material principal pensa, cria, constrói, apreende, sente: é, enfim, um ser humano.

As avaliações oficiais, que os estudantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro são submetidos, por exemplo, têm como objetivo mensurar o processo de aprendizagem, enfocando o caráter quantitativo e não qualitativo da aprendizagem, e mostrar resultados numéricos e estatísticos.

O fragmento de uma reportagem sobre os resultados obtidos com as avaliações oficiais da rede demonstra o conceito de desempenho que a secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro acredita e a política meritocrática que desenvolve:

² BOBBITT, J. *The curriculum*. Boston: Houghton, 1918.

A Secretaria Municipal de Educação divulgou, em junho, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERIO) de 2012, que apontou que 62% das 961 escolas da rede municipal avaliadas melhoraram seu desempenho em comparação ao ano anterior. Os resultados revelaram ainda que 430 escolas atingiram as metas do ensino estabelecidas e receberão o Prêmio Anual de Desempenho. O IDERIO é medido através dos resultados da Prova Rio, uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos. Em 2012, o IDERIO foi de 4,9 para os Anos Iniciais (1º ao 5º anos) e de 4,5 para os Anos Finais (6º ao 9º anos), enquanto que em 2011 a taxa foi de 4,6 e de 4,5, respectivamente. Nas Escolas do Amanhã, os índices aumentaram de 4,2 (2011) para 4,6 (2012) para os Anos Iniciais e de 4,1 (em 2011) para 4,2 (2012) para os Anos Finais.³

Mensurar o processo de aprendizagem parece-nos utópico, pois acreditamos que avaliação não é garantia da qualidade do aprendizado. As provas medem o que, quem, para quem, como e com que objetivos? Não aprofundaremos nesta questão por se tratar de um tema amplo, de importância inegável ao campo da educação, mas que exigiria certas considerações que fugiria ao foco principal deste trabalho. Entretanto, tocamos neste ponto, acreditando que a discussão de currículo permeia tal assunto, de forma que “o que deve ser ensinado” e “o que deve ser cobrado” é indissociável da polêmica das escolhas de conteúdos nos currículos escolares.

VICTORIO FILHO (2013) aponta a profundidade dos processos de aprendizagem e a maneira como o conhecimento acumulado não pode ser mensurado:

A qualidade dos resultados da Educação é aferida pelo grau de assimilação do que fora decidido pelas projeções dos currículos mínimos ou máximos a serem apreendidos ao longo das trajetórias escolares. Entretanto, se o processo de aprendizagem é permanente e sempre realizado, em qualquer espaço durante toda a vida, é evidente que o que se julga nas avaliações mencionadas não é a concretude complexa dos conhecimentos que cada indivíduo acumula, produz, partilha e faz circular, mas, sim, o que entre tudo isso é validado, e conseqüentemente exigido pelo sistema oficial dos diversos governos aos quais somos todos submetidos. Avalia-se o grau de colonização e se despreza as informações que recheiam o aparente não saber. Como se o que se aprendesse dos currículos oficiais nas escolas fosse o conhecimento universalmente legítimo e suficiente, ainda que seja este isoladamente inferior, em quantidade, qualidade e potência e menos úteis na vida diária que os saberes não eleitos pela oficialidade curricular e mesmo que estes circulem em inegável diálogo com os saberes oficiais. (p. 110).

Assim, todo o conhecimento adquirido de maneira não-formal não é validade pelo sistema oficial, que, ditando as regras do quanto os colonizados precisam e

³ A reportagem completa pode ser encontrada em: <www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Acesso em: 14 mar. 2014.

importam saber, os mantêm sob o domínio da crença em sua pequenez intelectual e poética

As teorias do currículo discutem as várias possibilidades do quê deve ser ensinado, ou seja, quais conhecimentos devem ser escolhidos como essenciais. SILVA (2011) destaca que

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados. (p.15)

O autor ainda nos traz uma questão importante para o desenvolvimento de nosso trabalho, que é a relação entre currículo e poder. Segundo ele,

Podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2011, p.16)

Não podemos negar que, tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas, nos ensinam que o É essa questão do poder, segundo SILVA (2011) que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As primeiras se restringem ao como fazer, à técnica de aplicação do conteúdo estabelecido; e as últimas contestam que conteúdos estabelecidos são esses e porquê um deve ser privilegiado no lugar de outro.

Desta forma, podemos entender que “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2011, p.30).

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças da classe dominante podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. (...) Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (...) As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. (SILVA, 2011, p.35)

Nesta perspectiva podemos pensar que a escola fornece determinados conteúdos que a sociedade considera valiosos, se apresentando como uma instituição de *reprodução social*. BOURDIEU e PASSERON (1975) contestam a seleção desses conteúdos trazendo-nos a questão do *capital cultural*. A escola reproduz a herança cultural ao se basear nesses conhecimentos socialmente valorizados, ou seja, que correspondem à cultura legitimada. A cultura dominante impondo seus valores, gostos, costumes e hábitos, se torna referência e desejo da classe dominada.

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p.29)

É preciso esclarecer que em suas análises, os autores não desejam um currículo escolar que se baseie nas culturas dominadas e se oponha às culturas dominantes. SILVA (2011) nos lembra de que “dizer que a classe dominante define arbitrariamente sua cultura como desejável não é a mesma coisa que dizer que a cultura dominada é que é desejável.” (p. 36).

As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (...) Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. (SILVA, 2011, p. 147)

Seria muito ingênuo de nossa parte pensar em currículo apenas associado aos conhecimentos, sem nos atentarmos que os conhecimentos que constituem esse currículo estão intrinsecamente ligados ao que somos, ao que nos tornamos, como fonte construtora de nós mesmos, de nossa identidade.

Assim, podemos entender por currículo aquilo que nos constitui enquanto sujeitos. Segundo o autor

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Entendemos que não é nessa perspectiva que o governo brasileiro desenvolve os documentos que guiam suas instituições educacionais ao nível curricular. Os governos federais, estaduais e municipais, se utilizam de documentos para nortear os currículos ensinados nas escolas, visando a uma convergência do processo de aprendizagem, numa abrangência nacional. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, explicita isso em seus artigos 8º e 9º do item IV:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;⁴

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes, elaboradas pelo Governo Federal em 1996, obrigatórias para as instituições educacionais brasileiras; têm a finalidade de estruturar os currículos escolares e padronizar o ensino no país. Até hoje, mais de vinte anos depois da criação desses documentos, encontramos dificuldades para a seguir esses “parâmetros”, pois apesar de pregarem a diversidade, a priorização da situação social, econômica, geográfica e cultural específicas do Brasil, na verdade, dificultam o atendimento e auxílio pleno das questões específicas de cada lugar, de cada comunidade e de cada escola, e por que não dizer, de cada sujeito.

Neste contexto notamos que a alteridade não é respeitada, e as diversas realidades acabam não sendo levadas em consideração. Percebemos, assim, o intuito da sequencia lógica entre esses documentos organizados pelos governantes, mas por vezes não conseguimos viabilizar estes conceitos na prática cotidiana da sala de aula.

A educação – já não é novidade – não é receita de bolo, com suas medidas certas, de quantidades definidas e com regras quanto ao modo de fazer. A autonomia pedagógica precisa vigorar nesse campo e o professor se faz o grande termômetro dessa realidade. Cada um dos educadores que vivencia o cotidiano escolar é capaz de perceber os conteúdos necessários para aqueles grupos de educandos, que chegam à escola, cheios de diferentes informações e experiências

⁴ A lei pode ser encontrada em: <portal.mec.gov.br>

de vida. A homogeneização vai de encontro ao trocar, ao aprender com o conhecimento do outro, ao diversificar e ampliar horizontes. O “universo-escola” pode e deve ser plural, abrindo possibilidades e estimulando os saberes através da partilha. Acredito que partilhar junto/compartilhar seja a característica mais justa que a escola pode oferecer aos seus autores.

Em Arte, essa visão faz ainda mais sentido, pois é uma área de conhecimento que necessita da existência e da interpretação do outro para fluir e fruir.

Os PCNs são divididos em disciplinas e trazem informações teóricas e práticas nos campos de conhecimentos específicos. Esta medida demonstra o paradigma educacional que o governo brasileiro toma como base, pensando na educação de forma particionada, fragmentada.

Segundo MORIN (2011), a educação precisa desenvolver o pensamento complexo, fazendo com que o educando contextualize, relacione e religue os diversos saberes e situações da vida. O autor destaca a importância do desenvolvimento da compreensão da condição humana e do caráter multidimensional do conhecimento. É a partir desse caráter que a presente pesquisa investiga as questões relacionadas à educação. O autor ressalta a questão da integralidade do homem, a sua complexidade natural e a maneira de aprender que hoje em dia se faz fragmentada.

O ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. (MORIN, 2011, p. 16)

Pensamos que a educação atual passa por um processo contraditório de formação. A grade escolar é um exemplo dessa dificuldade, já que limita o conhecimento, e a mente tem de se adaptar a essa compartimentação dos conteúdos e disciplinas, rompendo o movimento dinâmico da aprendizagem.

Os PCNs, da disciplina Arte, abordam a importância das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), para a formação dos estudantes,

mas na prática, baseado no que hoje, ou já foi vivenciado em diversas escolas, o aluno do ensino fundamental, da rede municipal de educação, pode não conseguir ter uma formação continuada em cada uma dessas linguagens. Isso acontece porque o atendimento às turmas nesse nível se dá a partir do quantitativo de professores de cada uma das linguagens disponíveis na escola. Assim, uma turma pode ter aulas de música num ano e artes visuais no outro, pode voltar a ter música no seguinte e assim por diante, como uma loteria que, neste caso, fica à sorte da formação dos docentes de cada escola.

Apenas no ano de 2012 é que a disciplina de Arte passou a ter carga horária semanal obrigatória de cinquenta minutos no primeiro segmento do ensino fundamental nas escolas municipais do Rio de Janeiro. E este avanço que a princípio pareceu um ganho veio, na verdade, para cumprir a lei de que o professor deste segmento deve ter um terço de sua carga horária para planejamento, segundo o parecer CNE 18/2012⁵.

É compreensível e também positivo que a implementação deste tempo para as atividades extra-classe do professor seja assegurada, como a Lei do Piso nº 11.738/2008⁶ define. Porém, a forma como esta implementação foi feita traz questões urgentes para discussão. É visível, assim, um descaso com a disciplina (o que acontece ainda com educação física, sala de leitura e língua estrangeira), pois o tempo disponibilizado para o trabalho com Arte neste segmento é irrisório, principalmente, quando não há espaço adequado nas escolas para desenvolvimento das atividades. Portanto, as crianças, que eram privadas desse campo de conhecimento anteriormente, continuam sendo de alguma forma. Agora, não mais pelo acesso, mas pela qualidade (ou a falta dela) que a desenvoltura do trabalho impõe. O termo mais adequado para a implementação da disciplina nesses moldes é “tapa-buraco”, pois funciona como a saída encontrada de garantir o tempo de planejamento dos professores do ensino fundamental.

Vale ressaltar que existe, inclusive, uma ampla insatisfação, por parte dos professores de Artes, especificamente, por terem de trabalhar nessas condições, já que o modo como o processo foi instituído, além de ser descaso com a disciplina,

⁵ O documento pode ser encontrado em: portal.mec.gov.br

⁶ A lei pode ser encontrada em: www.planalto.gov.br

configura-se também como grande indiferença aos profissionais. Trataremos dessa e de outras adversidades que encontramos no cotidiano escolar no decorrer da pesquisa.

As Orientações Curriculares⁷ criadas em 2010 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é outro documento que se propõe a separar os conteúdos por anos escolares visando amparar o educador na difícil tarefa de selecionar e trabalhar por conteúdos.

Os objetivos, as habilidades e as sugestões de atividades oferecidas, estão dispostos por ano de escolaridade e obedecem a uma lógica de abordagem, mas não são lineares. É o professor de Artes Visuais quem melhor poderá, de forma autônoma, pesquisadora, criativa e compromissada analisar as sugestões aqui oferecidas e realizar escolhas, organizando um projeto de trabalho que atenda aos objetivos e habilidades da disciplina, elencados para determinado ano de escolaridade, sendo coerente com as características e necessidades de seus alunos, a continuidade dos conhecimentos já adquiridos nesta linguagem artística e as possibilidades interdisciplinares e interculturais de cada realidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9)

Mesmo percebendo neste fragmento do texto inicial para os professores que utilizarão o material, que as orientações curriculares são sugestões para o trabalho e que é permitido aos educadores trilharem seus próprios caminhos com os sujeitos do processo de aprendizagem, nos deparamos, muitas vezes, com as dificuldades de viver, na prática, esta proposta. Discutiremos, a seguir, diversos impasses que encontramos no dia a dia das escolas públicas municipais.

Arroyo toca nesse ponto quando disserta sobre como os currículos desperdiçam as experiências sociais:

Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. Por que tantas diretrizes, reorientações curriculares, ignoram que existe tanta vida lá fora e continuam nos lembrando de que sua legitimidade vem dos ordenamentos legais? Por que perdura esse estilo das páginas iniciais lembrar de leis, pareceres, resoluções, normas e não partem das tensões sociais que interrogam a sociedade, o Estado, suas instituições, os currículos? Seria mais político buscar legitimidade na dinâmica social, no avanço das lutas por direitos em vez de recorrer a corpos normativos, por vezes tão distantes dessas lutas por direitos concretos, sujeitos concretos.(ARROYO, 2011, p. 119)

⁷ O documento pode ser encontrado em: www.rio.rj.gov.br/web/sme

1.3 Adversidades no/do caminho

A indisciplina, a violência, o alto número de estudantes por turma, a falta de estrutura e de recursos materiais, a baixa remuneração e a desorganização, entre tantos outros fatores, podem atestar o sentimento de incapacidade e de insatisfação dos docentes na escola pública. Não é raro perceber os graduandos do curso de Arte, da formação de professores, ao se depararem com o estágio exigido nas aulas de prática de ensino, e encontrarem essas situações problemas, demonstrarem vontade de seguir em outras áreas de atuação, convictos de que, dessa forma, sentiriam prazer com seu trabalho e mais valorizados deles:

Os altos índices de evasão escolar, o baixo rendimento dos alunos, o desinteresse e a falta de estímulo que atinge a quase todos, o aumento da violência no espaço escolar manifestam a exaustão de estruturas muito antigas e a necessidade de reconstrução. Sem perspectivas diante dos inúmeros desafios do mundo atual a escola já não satisfaz ninguém: nem alunos, nem professores, nem gestores, nem as cidades, nem o mercado. (MOSE, 2013, p. 54)

No que tange às estruturas físicas escolares, encontramos nos PCNs – Arte, um fragmento que aborda a organização do espaço e do tempo de trabalho:

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito: 1. À organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho; 2. À clareza visual e funcional do ambiente; 3. À marca pessoal do professor a fim de criar a “estética do ambiente”, incluído a participação dos alunos nessa proposta; 4. À característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. Um espaço assim concebido convida e propicia a criação dos alunos. Um espaço desorganizado, impessoal, repleto de clichês, como as imagens supostamente infantis, desmente o propósito enunciado pela área. A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que “fala” a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área.” (PCN – ARTE, 1998, p. 97)⁸

A descrição para o ambiente fruidor em Arte é, sem dúvidas, ideal. Mas a realidade que encontramos nas escolas municipais do Rio de Janeiro está longe disso. A grande maioria das escolas não possui nem um local disponível para armazenar os materiais que são utilizados em sala com os estudantes. As salas de arte, na realidade que enfrentamos, são “artigos de luxo”, quando deveriam ser o

⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

pressuposto mínimo para o desenvolvimento adequado do trabalho. O mesmo acontece com as outras linguagens artísticas, que também possuem necessidades específicas para seu desdobramento na escola. Salas de teatro, de dança e de música apresentam requisitos distintos, tais como acústica, piso especial, espelhos, além de materiais e aparelhagens essenciais na elaboração das atividades nesses campos.

Dentre tantos problemas que a educação pública do Rio de Janeiro carrega, especialmente as escolas municipais, a questão das salas de aula inapropriadas para o desenvolvimento das atividades é uma questão bastante inquietante. Tomando como base as especificidades das aulas de artes esse descaso com a aprendizagem fica ainda mais nítido. Primeiramente vale dizer que, a partir de nossa experiência com escolas da rede, durante 13 anos de atuação na docência, são raras as escolas que têm salas de artes estruturadas com pias/tanques, mobiliário adequado, um ambiente estimulante e os materiais necessários para o trabalho diferenciado que a disciplina exige para o desenvolvimento das crianças e jovens nessa área.

Muitas vezes sou questionada pelos colegas da escola que trabalho atualmente por realizar atividades utilizando tinta com os estudantes dentro da sala com o curto período de tempo de aula e a grande quantidade de estudantes nas turmas. É realmente muito trabalhoso e cansativo, pois as salas sem estruturas para o uso desse material de forma adequada, contam também com um número de alunos, mesas e cadeiras, que não condizem com o espaço físico. Essa movimentação para utilização do material plástico de forma coletiva leva um tempo e um desgaste grandes, sendo sempre mais simples, optar por fazer o trabalho de outra forma e negar aos estudantes essa forma de exploração plástica.

Frequentemente, há o questionamento, por parte dos próprios colegas de escola, sobre as dificuldades de se realizar atividades utilizando tinta com os estudantes dentro de uma sala de aula comum, com curto período de tempo de aula e grande quantidade de estudantes nas turmas. A movimentação para utilização do material plástico de forma coletiva leva tempo e gera grande desgaste, o que se torna tentadora a opção por atividades mais simples e pelo fazer didático mais

frugal. Entretanto, evidentemente, ceder a esta tentação significaria negar aos estudantes o trabalho com a exploração plástica.

O tempo de aulas de Artes Visuais também é outro problema para a formação dos educandos da prefeitura. Atualmente, as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental têm apenas cinquenta minutos semanais que não comportam nem o momento de arrumação dos materiais para uso na aula, muito menos o momento de conversa inicial de discussão do tema ou mesmo de explicação da proposta. Quando isso ocorre, não sobra tempo para o desenvolvimento do trabalho em si, desrespeitando o momento criativo, de imaginação, de troca e de concentração na exploração do material, tema e/ou atividade proposto(s) dos alunos.

Outra grande questão quanto aos desafios que nos deparamos enquanto educadores na instituição escolar (neste caso, pública ou privada), que será discutido no próximo capítulo, é a adequação dos diferentes universos imagéticos que as crianças e jovens trazem para a sala de aula com os conteúdos determinados para cada ano de escolaridade.

1.4 Um mundo de imagens

A imagem, indiscutivelmente mais antiga que a escrita, está presente em nossas vidas há muito tempo. Já dizia Paulo Freire (2006) que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A cada época que passa a sociedade vai se modificando, buscando diferentes modos de pensar. Assim, outras maneiras de produzir e utilizar as imagens também vão sendo descobertas fazendo-as assumir novos papéis.

As novas tecnologias são exemplos dessa mudança na produção e uso das imagens. As máquinas de registro imagético estão por toda parte e acessíveis desde as crianças aos adultos. A atualidade coloca em xeque os conceitos de tempo, espaço, memória, comunicação, criação, expressão e rede de conhecimentos, e conseqüentemente, exigindo de nós uma ampliação de nossos pensamentos sobre as visualidades e o mundo em que vivemos. É neste panorama que a cultura visual se encontra, ampliando o campo de estudo das imagens de acordo com as “novidades” de cada período da história da humanidade.

(...) o mundo está cheio de imagens pré-fabricadas, impostas à nós, sem que tenhamos a condição de selecioná-las e questioná-las. São as imagens pré-fabricadas dos jornais, da televisão, as imagens pré-fabricadas dentro da própria escola. (...) Na escola, muitas vezes pretende-se ensinar aquilo que a criança não quer aprender, impedindo a criança de aprender no processo vivo, natural de aprendizagem. (...) Através de conceitos pré-fabricados eliminamos o exercício e o desenvolvimento de sua espontaneidade, a sua capacidade criativa, a sua inter-relação natural, pois, como sabemos podem nem sempre estar relacionados com o seu processo natural de crescimento. (RODRIGUES, 2006, p. 16).

O mundo contemporâneo nos faz “engolir” uma imensidão de imagens de diferentes tipos, encantadoras, sedutoras, contestadoras, impositivas, agressivas, desagradáveis. Dizemos “engolir”, pois, muitas vezes, não damos conta de analisar, selecionar e compreender essa quantidade de imagens e informações visuais que nos são oferecidas, ou até mesmo, impostas por elas. As imagens articulam informações e conhecimentos. Elas comunicam, representam, simbolizam e entretém. Mesmo optando por não assistir televisão, não folhear revistas e livros, e não acessar a internet – o que é quase impossível na atualidade – estamos envolvidos numa dimensão imagética visual impressionante. As propagandas de *outdoor*, dos ônibus, dos panfletos; as lojas e seus letreiros chamativos, as roupas, as bolsas e mochilas, os celulares e jogos eletrônicos, as embalagens dos alimentos, produtos de limpeza, beleza e higiene; tudo está a nossa volta para que capturemos suas mensagens, voluntaria ou involuntariamente.

(...) a cada dia, consumimos quase 18.000 imagens somente percorrendo nossos trajetos cotidianos, rotineiros, demandados por nossas obrigações e compromissos diários. Precisamos considerar, então, as práticas de consumo acelerado de imagens, estimuladas em todas as faixas etárias, e nos impactos desse consumo que, dentre outras implicações, coisificam a felicidade e a alegria, fincados em estereótipos que “materializam” o prazer, o poder, a satisfação. (TOURINHO, 2011a, p. 9/10).

A contemporaneidade acostumou-nos à velocidade, à instantaneidade das coisas. As máquinas e suas possibilidades estão cada vez mais acessíveis ao público, os “modismos” vão mudando de estilo com mais rapidez, as metas de trabalho e estudo visando conquistas e futuros “felizes”, aparentam estar cada vez mais longe de serem alcançados por uma competitividade acirrada, numa corrida contra o tempo em busca de sucesso profissional e financeiro, deixando para trás, muitas vezes, os valores éticos, sociais, morais e familiares. Todas essas “acelerações” estão sendo impostas pela vida cotidiana contemporânea. Sem perceber nos encontramos sempre sem tempo de realizar pequenos prazeres diários

ou de simplesmente observar com atenção uma paisagem comum. A discussão sobre os valores da sociedade atual é um tema vastíssimo que no presente trabalho pretende apenas instigar reflexões a partir do contexto escolar que a criança e o jovem estão inseridos.

Ainda precisamos refletir quanto ao caráter europeizante que as imagens apresentam na escola. Podemos ver murais com personagens da Disney ditando o modelo de desenho que a escola deseja, por exemplo. As princesas e outras bonecas de aparência dócil e cativante, brancas, loiras e “lisas”, ditam moda nas capas dos cadernos e mochilas das meninas:

As principais vertentes do pensamento que historicamente tem sido hegemônico *sobre e a partir* da América Latina podem ser caracterizadas como coloniais/eurocêntricas. (...) Para além da diversidade de suas orientações e de seus variados contextos históricos, é possível identificar nessas correntes hegemônicas um substrato colonial que se expressa na leitura dessas sociedades a partir da cosmovisão europeia e seu propósito de transformá-las à imagem e semelhança das sociedades do Norte que, em sucessivos momentos históricos, têm servido de modelos a serem imitados. (LANDER, 2005, p. 12)

As imagens escolhidas para serem trabalhadas em sala de aula, aquelas que serão oferecidas para debate com os estudantes, muitas vezes, são as reproduções de obras de arte europeias. É imprescindível, enquanto educadores, ampliarmos as fontes visuais de imagens, oportunizando a discussão em vários contextos, que não apenas o artístico, tomando cuidado para não promovermos uma “valorização exclusiva das artes sempre definidas segundo os padrões elaborados e referenciados pelas culturas dominantes e claramente euroreferenciadas”. (VICTORIO FILHO, 2013, p.107).

Não é raro observarmos propagandas incentivando o consumo a qualquer preço, trazendo estereótipos de beleza a serem seguidos e comportamentos a serem imitados. Num desejo submisso de ser aceito pelo mundo os cabelos lisos e compridos, além da magreza bulímica das modelos de todo canto do mundo se tornam ambição de meninas e jovens. O estilo “saradão”, a lembrar os lutadores greco-romanos de séculos atrás, são a ambição de muitos.

Num conflito entre beleza, poder e consumo, trazemos para a discussão um anúncio de publicidade de uma academia de São Paulo que, por sido alvo de tantas indignações, foi retirado do mercado. O outdoor, apresentado ao público paulista em

novembro de 2004, mostrava duas imagens, de um lado uma seria, muito sensual, e do outro, uma baleia, e portava a seguinte frase: “Neste verão você quer ser sereia ou baleia?”. Este exemplo nos remete às questões estéticas herdadas de um colonialismo acrítico. Os valores que herdamos de nossos colonizadores estão impregnados em nós de formas a, muitas vezes, tomarmos como comum um atitude que nos fere enquanto sujeitos e se fazem presente constantemente em nosso dia a dia.

É possível discutirmos essas questões na escola e lançarmos um olhar cuidadoso e, ao mesmo tempo, instigante, sobre nossas identidades e aceitações. Ao trabalharmos autorretratos com os estudantes, por exemplo, lidamos com as imagens das características reais, mas, também, com aquelas que são almejadas. O corpo de insatisfações ou os corpos desejosos são trazidos ao contexto escolar como imagens visuais transbordando significados.

Uma pedagogia contemporânea deve levar em conta a abertura de horizontes no que diz respeito a uma visão crítica das imagens. É na oportunidade dos círculos educacionais – mas não apenas neles – que o desenvolvimento do senso crítico tornará o homem efetivo cidadão, questionador das imposições políticas, éticas, sociais e imagéticas que o mundo contemporâneo carrega.

Sabemos que a arte revela o que há de original em cada ser, e o que caracteriza o homem numa perspectiva da educação é a consciência de que, como um ser vital, ele é capaz de explorar suas potencialidades. O processo de educação se objetiva quando se abrem janelas para que o homem veja a integração arte e ciência como algo normal em sua vida, a começar pela descoberta de seu próprio corpo. Como um laboratório prodigioso, o corpo é capaz de fazê-lo compreender o universo, chegando normalmente às descobertas e escolhas de suas próprias vocações. (RODRIGUES, 2006, p. 17).

Trazemos à tona a questão de um olhar crítico e sensível, presente e pensante, em meio a um mar de imagens que estamos acostumados a nadar. A formação do sujeito, de seu gosto estético, de seus valores está cada vez mais difícil de ser discutida e trabalhada criticamente em várias instituições escolares. A educação do ser poético leva em consideração as subjetividades desses estudantes, muitas vezes silenciadas pela estrutura de opressão desse mundo contemporâneo.

Desta forma, podemos indagar: O ensino de arte hoje na escola dispõe de tempo e espaço para o desenvolvimento desse olhar? Ler, discutir, interpretar,

classificar imagens não seria extremamente importante no que diz respeito ao desenvolvimento de um pensamento crítico do cidadão? É possível assim, pensarmos na necessidade de uma discussão da leitura crítica das imagens a partir da cultura visual.

Um panorama das tensões entre o que, no currículo, é selecionado como o “ideal” a ser aprendido/trabalhado em sala de aula, e o que os estudantes escolhem como gozo estético, é abordado neste capítulo. Nessas fricções é explorada a questão a força polissêmica das visualidades trazidas e produzidas pelos jovens, pelas suas experiências culturais, e captadas no próprio cotidiano, como foco de trabalhos artísticos no ambiente escolar.

Pensando numa dinâmica do “dentro e fora” das escolas, a arte, as imagens e as estéticas vividas formam um complexo panorama. Neste sentido, discutir a força das imagens visuais e das suas relações com a arte e com as vivências estéticas nas culturas infanto-juvenis são inevitáveis.

Ao traçarmos um comparativo entre as potências das artes visuais e das imagens que transitam nos cotidianos dos estudantes, levamos em consideração a cultura visual e o protagonismo das crianças e jovens, que permeiam o cotidiano escolar e revelam as tensões existentes nessa relação.

Observamos que, acima de tudo, quando pensamos em ‘imagem’, são as imagens visuais as primeiras a serem evocadas, muito provavelmente em decorrência da hegemonia da visualidade nos primeiros contatos com o mundo externo e o forte apego às aparências dos objetos quem na aceleração do tempo, acabam, muitas vezes por ser o início e o fim do conhecimento sobre as coisas. Dessa forma, o campo imagético tem sido privilegiado como universo do visível, do explícito, do iluminado, muito embora as imagens visuais não se reduzam à sua visualidade, ou seja não limitam sua significação e ou sentido à articulação dos elementos que expõem na sua face alcançável pelo olhar. (VICTÓRIO FILHO; BERINO, 2007, p. 10-11).

Relataremos a seguir uma situação que pode servir de exemplo para refletirmos sobre a questão das imagens visuais. O fato aconteceu no ano de 2013 na época da greve dos profissionais da educação. Quando retornamos às aulas, alguns professores utilizaram uma forma de continuar o protesto contra as decisões nada favoráveis à categoria, que era o uso de roupas pretas e do adesivo distribuído pelo sindicato. Acreditávamos que esta era uma maneira de mostrar nosso

posicionamento político, e também nossa insatisfação perante as negociações das partes envolvidas, ao corpo docente e discente da escola.

Numa das aulas, após duas semanas de retorno da greve, uma aluna inquiriu: “Professora, a greve não acabou? Por que a senhora continua usando roupa preta e o adesivo da greve?”. Foi explicado a ela que a greve tinha terminado, mas que esse era uma maneira de demonstrar o descontentamento com o seu resultado. Rapidamente a menina concluiu: “Ah, entendi... a senhora saiu da greve, mas a greve não saiu da senhora...”.

Figura 2 – Adesivo da greve



Legenda: Adesivo utilizado pelos professores durante a greve das redes municipal e estadual de educação.

Fonte: O autor, 2013.

As imagens que passamos, corporalmente, gestualmente e através de atitudes também precisam ser vistas como potenciais de cognição. É nesse universo imagético que as redes de relações vivem e se refazem a cada instante. Os alunos que utilizam as redes sociais puderam acompanhar a luta dos professores da escola nas ruas da cidade, através das fotos que eram postadas desse dia-a-dia.

Figura 3 – Fotografia de uma passeata na greve de 2013



Legenda: Cartazes confeccionados e levados pelos professores da escola durante as passeatas de reivindicações ao governo (Greve da Educação 2013)
Fonte: Jornal O DIA, 2013.

No retorno às atividades escolares, muitos alunos comentaram que viram as fotos e que estavam orgulhosos de seus professores. Os cartazes coloridos feitos por nós e fotografados por muitos durante as passeatas também foram alvos de conversas informais. Pensando no potencial visual que tais placas tinham, levamos as mesmas para as salas de aula e o desejo de empunhar o material era compartilhado por muitos jovens.

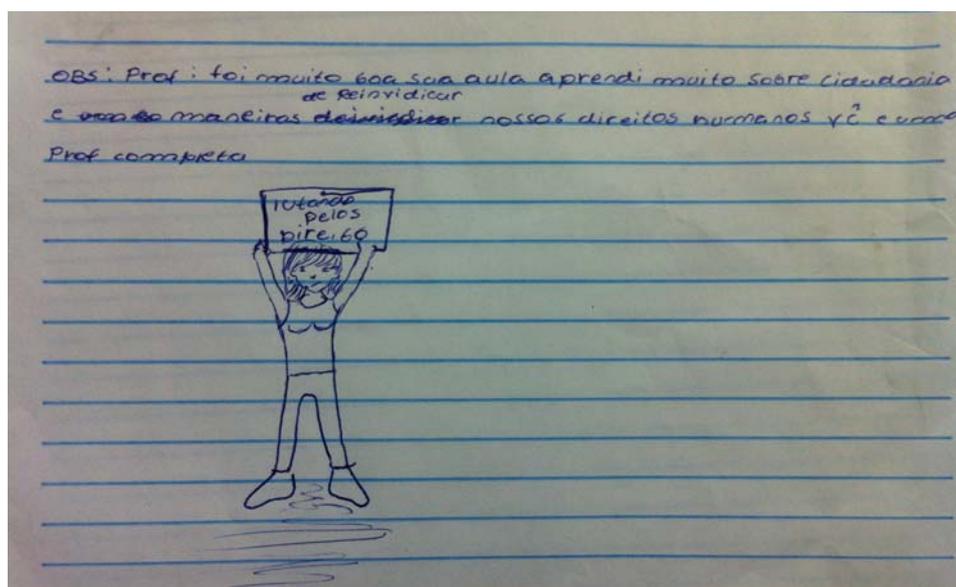
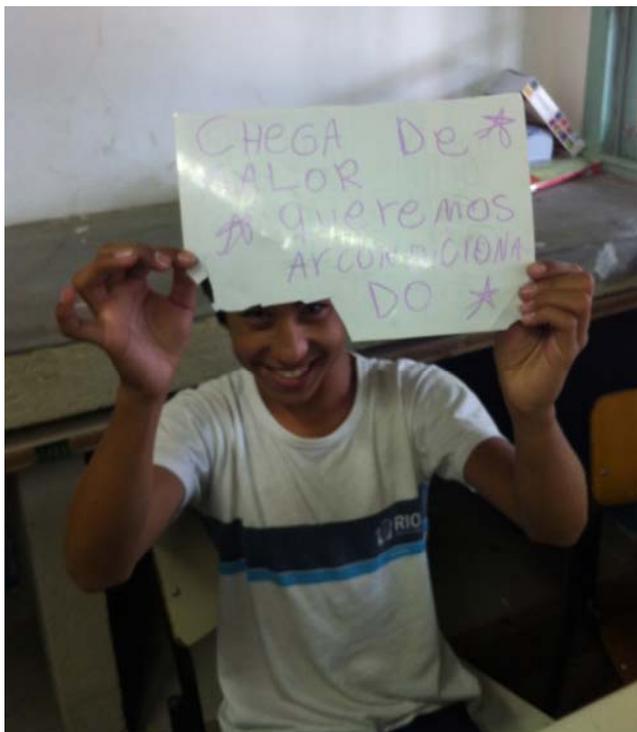
Figuras 4 e 5 – Utilização dos cartazes em sala de aula



Legenda: Cartazes utilizados pelos professores durante as passeatas da greve da educação 2013 empunhados pelos alunos.
Fonte: O autor, 2013.

Nesse período as questões políticas vinham à tona durante as aulas e o desejo de discutir algo que o afetou os alunos diretamente era intenso. Tais interesses brotavam dos meninos e meninas, como um pedido de atenção, de também poderem ser ouvidos.

Figuras 6 e 7 – Escritas espontâneas produzidos pelos alunos durante a aula.



Legenda: Cartaz elaborado por um aluno “Chega de calor, queremos ar condicionado” e recado escrito por outro aluno no final do trabalho pedido: “Prof: foi muito boa sua aula. Aprendi muito sobre cidadania e maneiras de reivindicar nossos direitos humanos. Vc é uma prof completa”.

Fonte: O autor, 2013.

Pensando nas infinitudes de imagens que podemos explorar e nas experiências do “ver e ser visto” (TOURINHO, 2011) na contemporaneidade, nos questionamos: Por que aquilo que os estudantes escolhem como gozo estético não faz parte do currículo? Por que o currículo, que dita o ideal a ser aprendido/trabalhado em sala de aula nega os cotidianos escolares, tão ricos de

energia epistêmica? Há uma negação, ou uma indiferença, em explorar as visualidades trazidas pelos alunos, pelas experiências visuais/culturais que suas subjetividades carregam.

A cultura visual e o protagonismo infanto-juvenil e de suas relações com a arte e com as vivências estéticas cotidianas são abordados neste capítulo, traçando um comparativo entre a potência das artes visuais e as imagens que transitam nos cotidianos das crianças e dos jovens estudantes.

Não poderíamos deixar de ponderar, nesta etapa da investigação, sobre o sistema das artes e a diversidade cultural, ressaltando algumas questões polêmicas nos campos da arte e da educação: para quem são as galerias e os museus? Quando e como se dá esse acesso? Por que é imprescindível, numa educação que deseja emancipação e desenvolvimento crítico, frequentar esses espaços culturais com os estudantes? E, a partir dessa discussão, pensarmos o que um campo pode contribuir com o outro em benefício de quem nos interessa beneficiar, acima da escola e da arte: os meninos e meninas.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre o sistema outorgado das artes e a diversidade cultural, no campo da arte/educação, que são imprescindíveis no processo de formação dos estudantes.

Aceitar e defender o ensino da arte como tributário servil às artes outorgadas é, entre outros prejuízos, encolher as fontes de saberes relativos à diversidade cultural, às imagens e às criações poéticas e às identidades diversas que se constituem, também por meio de escolhas e identificações estéticas. (VICTORIO FILHO, 2013, p. 107).

Os museus, centros culturais e galerias de arte da cidade, na maioria das vezes, abarcam exposições interessantes, gratuitas e atrativas, e até possuem programas educativos específicos para atender as escolas que frequentam esses espaços, mas há uma grande dificuldade de acesso ao público escolar da rede pública que deveria ser beneficiado. Podemos relatar inúmeras tentativas mal sucedidas de levar os estudantes a estes ambientes. A locomoção é a principal questão para as escolas afastadas do centro da cidade, localização da maioria desses espaços. Assim como a distância, o acesso através de transportes coletivos públicos também é um problema, pois seriam necessárias baldeações. As escolas das regiões longínquas são obrigadas a alugar ônibus particulares que custam muito

caro para seu orçamento nada volumoso. Por tal motivo, esses aluguéis não são frequentes e muitas vezes os estudantes passam um ano inteiro sem sair da escola para essas atividades. Se desejamos uma educação que seja emancipadora e desenvolva o pensamento crítico, frequentar esses espaços culturais com os estudantes torna-se primário.

1.4.1 Imagem e cultura visual na escola

A cultura visual é compreendida como um campo sócio-histórico, instituído, reconhecido e circulante, abrangendo uma diversidade de informações discursivas que articulam o sentido visualmente. A Cultura Visual é multidisciplinar, faz relação com outras linguagens e sentidos (além do “visual”), atravessando os domínios artísticos, científicos e tecnológicos. Sugere um movimento entre diferentes áreas do saber, onde cada campo de conhecimento contribui de alguma forma, de acordo com suas especificidades. Raimundo Martins, especialista neste campo, afirma que:

A cultura visual chama nossa atenção para o fato de que a compreensão da imagem depende da circunstância comunicativa entre imagem e intérprete. Assim, cada imagem faz parte de uma rede, de um diálogo, e esta rede de informações, percepções e sentidos são amplos e incomensuráveis. (MARTINS, 2007. p. 6)

É preciso refletir criticamente sobre essa cultura visual, pois vivemos numa sociedade predominantemente consumista. Devemos estar sempre atentos e não entender essa cultura somente como uma coleção de imagens, mas sim compreendê-las a partir de seu papel mais importante: mediar o relacionamento social entre os indivíduos e suas redes de significações. Fernando Hernández (2007) nos alerta para as crescentes mudanças que ocorrem na sociedade em que vivemos e como essas mudanças vão exigir outras narrativas por parte dos educadores; mudanças de pensamentos que se fazem necessárias na educação e no ensino de arte. Mudanças também na forma de pensar sobre identidades pessoais e comunitárias, pois são nessas relações de trocas, de descobertas de identidades pessoais e coletivas que as subjetividades são construídas.

O autor supracitado chama atenção para um ponto de extrema importância: como as representações visuais contribuem para a constituição de maneiras e modos de ser. Ressalta ainda a lacuna que se forma entre os modos como a escola educa e os meios da cultura visual e popular. Uma questão sugerida pelo autor é que se leve em conta o interesse de jovens e crianças pelas novas mídias,

especialmente as tecnologias visuais e que valorize a experiência adquirida fora do contexto escolar. É preciso ainda conhecer e estudar o contexto escolar onde estão inseridos antes de propor experiências possíveis nesse meio.

Fernando Hernández (2007) nos alerta para as crescentes mudanças que ocorrem na sociedade em que vivemos e como elas vão exigir outras narrativas por parte dos educadores; mudanças de pensamento que se fazem necessárias na educação e principalmente no ensino de arte. Mudanças também na forma de pensar sobre identidades individuais e comunitárias, pois são nessas relações de troca que as subjetividades são expressas, identificadas, ressignificadas. Para o pesquisador, a educação das artes visuais nas escolas carece de mudanças, a fim de que se possa acompanhar o ritmo dos indivíduos em transição, considerando o contexto em que estão inseridos; “trocar o controle regulador e normativo, por uma autonomia criativa e transgressora, onde aluno e professor sejam colocados lado a lado como sujeitos mutáveis que são” (HERNÁNDEZ, 2007, p.76), para construir experiências compartilhadas e significativas no mundo em que vivem de maneira dialógica.

Mas não basta apenas ler as imagens que estão à nossa volta. É preciso ter um pensamento crítico dessas imagens e de suas possibilidades de leitura. Kellner (1995) afirma que ler criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens. Neste caso o leitor crítico percebe que as imagens vão além da condição de informação e ilustração; ele é capaz de analisar a forma como essas imagens são construídas, como se relacionam com o cotidiano e como seus conteúdos se comunicam. Para o autor, a publicidade possui uma gama de sentidos e, por isso, pode ser vista como um texto social multidimensional.

As imagens contam de nós, dos outros, para nós e para outros. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola. De fundamental importância para a educação da cultura visual é o papel da escola no empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que dilatam o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens. (TOURINHO, 2011b, p. 4).

O educador que trabalha com a compreensão crítica da cultura visual pode problematizar as representações sociais nas diversas dimensões imagéticas, discutindo não apenas o que pensamos sobre elas, mas também, e talvez,

principalmente, o que elas nos fazem pensar sobre nós mesmos. Nesta perspectiva, é possível perceber a característica multireferencial e transdisciplinar do trabalho de leitura crítica da cultura visual.

1.4.2 Leitura e produção de visualidades

Uma questão imprescindível que está no desenvolvimento desta pesquisa é o uso das imagens do cotidiano, que estão à nossa volta o tempo todo sem darmos conta da carga de significados que elas possuem. Que espaços essas imagens ocupam na vida dos estudantes? Quais seus significados para eles? O que isso tem a ver com a construção de suas identidades?

Além das vestimentas pessoais, dos diversos modelos de carros e das construções em vários estilos arquitetônicos, temos a poluição visual das cidades, com propagandas e pichações por todo lugar, a televisão, a internet, as fotos de jornais e revistas... Nas escolas toda essa informação visual também se faz presente, com alunos usando adereços nos cabelos, nas mochilas e enfeitando cadernos com todo tipo de ilustrações. Muitas vezes isso passa despercebido e parece não ter sentido, mas esses elementos visuais estão carregados de informações sobre nossa cultura e o mundo em que vivemos. Portanto, têm muito a ensinar. O estudante traz em seu repertório bagagem de concepções, valores e conceitos, e é preciso levar esses conhecimentos em consideração em sala de aula buscando coletivamente resignificações, desconstruções e reconstruções.

ARROYO (2011) vai ao encontro dessa crítica quando afirma que:

Cada vez mais conhecemos que nos processos educativos entram em relação sujeitos humanos, educadores(as) e educandos(as) que, sendo humanos, carregam culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos, imaginários para os cursos de formação e para os processos de ensinar-educar-aprender. Onde foram aprendidos? Como foram formadas as identidades culturais, os valores, o universo simbólico que mestres e alunos levam às salas de aula? (...) Se partimos desse reconhecimento, teremos de aceitar que a cultura, a diversidade cultural, chega às escolas nas vivências, valores, memórias, representações e identidades dos mestres e alunos, que esse será o “material” mais rico para trabalhar a descoberta dessa riqueza cultural e dessa pluralidade de identidades, valores, representações que vão nos conformando como sujeitos de cultura. (ARROYO, 2011, p. 347-348)

Segundo Marilena Chauí, (1989) a concepção de cultura passou de um saber enciclopédico, de padrões estéticos europeus, destinado à apreciação de poucos iniciados no assunto, a um instrumento que permitiria ao indivíduo a tomada de

consciência, o reconhecimento de sua realidade social e a conquista de sua autonomia. Já Certeau, considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.” (CERTEAU, 1994, p. 142).

O "exercício visual" pode dar ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura e a arte de sua época e tomar contato com a de outros povos. Mais: ele poderá descobrir as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem. "O professor tem de despertar o olhar curioso, para o aluno desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual", afirma Fernando Hernández⁹ (2003). E onde a escola “entra” nas questões das interações culturais? E o ensino da arte? Como as imagens têm sido utilizadas como instrumentos de afirmação identitária na era da sociedade da informação? Esses são alguns questionamentos que estão sendo investigados neste estudo.

O que aprendemos sobre as obras de arte “tradicionais” e que fazem parte do currículo escolar, muitas vezes, não faz parte do repertório visual dos educandos. A causa seria o conteúdo ou a metodologia? É possível percebermos que o que trazem como referência imagética também pode ser trabalhado na escola com grande potencial estético. Não desejamos afirmar que as imagens outorgadas pelo mundo da arte, pela chamada arte culta são mais ou menos importantes no ensino de arte, mas que existem muitas outras imagens que também podem ser discutidas em sala de aula, ampliando o campo de observação, de criticidade e de percepção ao que está constantemente ao nosso redor.

Atualmente existe uma instantaneidade fascinante na maneira como recebemos a informação e as imagens agregadas a elas e não temos a capacidade de absorvê-las, nem de ignorá-las totalmente. E as práticas educativas que selecionam imagens do cotidiano? Favorecem a discussão das possibilidades de intervenção, da capacidade de produção e reinvenção das mesmas? E contribuem

⁹ Citação captada em uma reportagem do autor à Revista Nova Escola, publicada em Abril de 2003. <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/mundo-imagens-ler-426380.shtml>

para emancipar jovens, desenvolvendo um espírito mais crítico, capazes de compreender e discutir as relações entre diferentes saberes e culturas?

Tais inquietações fomentam ainda mais as reflexões sobre as relações das visualidades com a educação escolar. Acreditamos que não basta utilizarmos apenas o campo das imagens da história da arte para o trabalho de arte em sala de aula, pois este se faz de imagens legitimadas pelo sistema de arte e, por isso, é restrito. O universo imagético que investigamos no contexto educativo é mais amplo e está ao alcance de qualquer um; vai além do mundo das artes outorgadas. Se a maioria das instituições impõe a produção de massa e homogeneização do seu público-alvo, sistematizam o sujeito, impedindo-os de se expressarem e dialogarem segundo suas identidades múltiplas.

As marcas culturais que constroem nossas identidades servem para rachar, fraturar a suposta solidez das nossas convicções. Somos infiltrados e invadidos pelos elementos das culturas que nos constituem e que vão, gradativamente, nos transformando, assim como deixamos vaziar nossas diferenças pelas frestas e rachaduras dos e entre os diversos papéis e posições de sujeito que experimentamos. (MARITINS, 2011b, p. 17).

No viés das identidades, no mundo pós-moderno, Stuart Hall (2000) dialoga com a presente pesquisa ao pensar essas identidades fragmentadas, pulverizadas em um mundo onde as instituições estão se reconfigurando e as fronteiras estão deixando de existir é pensar também em uma memória igualmente fragmentada, ressignificada e reconfigurada constantemente.

Mesmo dentro de um público passivo, conformado e sujeito à uma cultura imposta, as pessoas sentem necessidade de alterar coisas e ressignificá-las, desde objetos e rituais a leis e linguagem, individualizando assim, a cultura de massa. Muitas são as oportunidades para pessoas comuns subverterem os rituais e representações que as instituições buscam impor sobre elas, e acredito que ao trabalharmos com a multiplicidade de imagens do cotidiano e discutirmos suas diversas concepções através de práticas educativas de potencial emancipatório estaremos produzindo conhecimento no espaço escolar. Consideramos que a busca pela expressão das identidades no coletivo massificado, se faz, a todo momento, no espaço escolar.

Para ilustrar este pensamento, trazemos uma narrativa vivida em uma das escolas que atuamos, onde a direção proíbe o uso de cadarços coloridos, moda mais recente dos adolescentes - que também gostam de usar roupas e acessórios muito coloridos. Alguns deles foram interpelados sobre o motivo do uso desses cadarços e a resposta era sempre a mesma: pra ficar diferente. Entendemos essa atitude dos meninos e meninas como uma forma de fuga ao controle social, ao caráter homogeneizante que uniforme escolar implica. Eram perceptíveis os diferentes modos que amarravam esses fios super coloridos nos tênis, inventando trançados diversos, e como havia uma comparação entre eles.

A direção desta escola entendeu como “fora dos padrões” o uso desses elementos no uniforme escolar, proibindo essa “moda” e alertando aos estudantes que, caso desobedecessem àquela ordem, teriam seus cadarços coloridos trocados por barbante. Passado algum tempo, a diretora da escola investigou, sala por sala, portando um rolo do grosso fio cru, quem estaria desrespeitando a regra imposta por ela. Logo adentrou em nossa sala, interrompendo a atividade em andamento, e exigiu que os alunos que estivessem com aqueles cadarços retirassem-nos imediatamente, entregando-lhes um grande pedaço de barbante.

Figura 8 – Cadarços coloridos



Legenda: Cadarços coloridos: cores e formas de amarração trazem o gosto dos jovens para dentro da escola.

Fonte: SATC, 2011.

A violência ali instaurada deixou a todos perplexos. Incrédulos ao ocorrido, os estudantes logo quiseram discutir a atitude tomada pela diretora e questionar a ordem imposta ao uso dos cadarços. Foi uma grande discussão e, ao mesmo tempo em que concordávamos sobre a insignificância da inserção daqueles fios coloridos nos calçados, para a aprendizagem dos meninos e meninas, refletimos sobre o papel e o poder da instituição escolar enquanto controle social.

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (...) Se a exploração econômica separa a força do produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p. 164-165).

Idealizamos trabalho artístico a partir daquela discussão, onde usaríamos, como suporte, placas de papelão pintadas de preto, que seriam costuradas pelos fios ultra coloridos em diversas posições e sobreposições, ou colados criando padrões de cores. O trabalho nos pareceu esteticamente interessante, mas acabamos, na época, por não travar um confronto desta natureza com a instituição.

Michel de Certeau (1994) explica sobre a estratégia, como entidade reconhecida como autoridade, relativamente inflexível, pois está amarrada a sua localização institucional; e a tática, como as pessoas comuns, não produtoras, que conseguem ser ágeis e flexíveis, porém cientes de seu status de “fraco”. A tática não faz nenhuma tentativa de enfrentar a estratégia de frente, mas tenta preencher suas necessidades enquanto se esconde atrás de uma aparência de resignação.

Nesta perspectiva, identificamos a estratégia e a tática dentro do contexto escolar em que estamos inseridos. Ao desistirmos de executar a proposta pensada, por receio do combate com o dominante, nos resignamos ao nosso papel de dominados. Percebemos que o enfrentamento, naquele caso, traria à tona a questão do controle social exercido por uma instituição que, a priori, deveria instigar uma formação crítica, dialógica e emancipatória, ao invés de excluir práticas com grande potencial democratizante.

Mosé resume com clareza a necessidade que urge na educação:

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo – ou se tornará obsoleta e estará fadada ao esquecimento. Por tudo isso, é preciso que a escola seja um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade (...). (MOSE, 2013, p. 56).

2 UM PERCURSO ESTÉTICO-PEDAGÓGICO

2.1 O caminho se faz caminhando

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire¹⁰

Este capítulo se inicia com uma narrativa sobre a nossa trajetória profissional, por isso, já que se trata de um relato tão pessoal e intransferível, adotaremos neste momento o uso do singular.

Contarei aqui, um pouco da minha história para entendermos melhor como cheguei ao tema desta pesquisa. Antes do magistério, no ensino médio, estudei dois anos em uma escola municipal do Rio de Janeiro, o que me deixa muito à vontade para falar com propriedade, da realidade pública escolar. Havia estudado, desde a alfabetização, em uma única escola particular. Mas para me referir ao tempo da instituição pública costumo dizer que foram os dois melhores anos de minha juventude, pois entrei em contato com um universo totalmente diferente do que havia vivenciado até ali. Foi a primeira vez que comi a merenda escolar, que andei de ônibus sozinha, que dancei quadrilha no meio da rua, que entrei numa comunidade, que tive meus primeiros amores... Enfim, foi um momento de mudanças e novidades, típicas de qualquer jovem no auge de sua adolescência, entretanto essenciais para a vivência futura como educadora e principalmente para o entendimento de uma ordem que eu subverteria com o passar do tempo: de aluna da escola pública para professora de escola pública.

¹⁰ FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991. P. 58

Formei-me professora do Ensino Fundamental no curso do Magistério, em uma escola católica e tradicional no Rio de Janeiro. Neste período escolar descobri que tinha habilidade de criar materiais didáticos para utilizar com as crianças e de inventar jogos e brincadeiras pedagógicos. Descobri também que gostava de me relacionar com aqueles pequenos aprendizes e, o que inicialmente me inquietou, logo se tornou uma grande alegria: lidar com uma diversidade de estudantes, cheios de ideias e ritmos diferentes, agrupados na mesma turma. Percebi que para esse ofício era preciso cuidado no observar e atenção no ouvir. Os estágios na própria instituição de ensino muito me mostravam a respeito das relações professor/aluno/escola.

Depois dos três anos de magistério chegou o momento de decidir a faculdade que cursaria. Muitas dúvidas se faziam presentes e muitas opiniões sobre os caminhos a seguir foram analisadas. Podemos dizer que a única certeza era de que minha atuação seguiria na área das Ciências Humanas. Optei pela antiga “Educação Artística”, na UERJ, e pelo curso de Pedagogia, na UFRJ, nos exames de vestibular do ano de 1999. Passei para o curso de licenciatura em Educação Artística e bacharelado em História da Arte na UERJ que, na época, ainda fazia parte da Faculdade de Educação, localizado no 12º andar.

Conheci pessoas de diferentes cantos do Rio de Janeiro, com atuações e experiências em diversas áreas, que estavam ali juntas, numa mesma sala de aula, num mesmo curso de formação de professores de artes, trocando suas ideias, inseguranças e desejos futuros. Conheci, ainda, vários professores, cada um com seu jeito de dar aulas, pedir trabalhos e exigir notas e com comportamentos, completamente diferentes do que eu já havia experimentado em minha vida de estudante. Foi um período de adaptação e também de incertezas... Eu era uma das mais novas do grupo, acabava de sair de um colégio bem tradicional, e tinha a clareza de que não podia falhar nessa nova etapa da minha vida, pois a preocupação em não decepcionar meus pais, que muito se sacrificaram para eu chegar ali, era enorme. Porém, as coisas não foram tão fáceis como pensei... Logo desconfieei que talvez ali não fosse meu lugar. Pensei várias vezes em desistir e chorei tantas outras vezes por não ter certeza da decisão a ser tomada. Minha família, sempre presente em minha vida, apoiava-me e ao mesmo tempo acalmava o meu coração inquieto pelas tormentas do “novo” que se apresentava tão forte

naquele momento. Sentia-me um pássaro que pela primeira vez encontrava a porta da gaiola aberta, com a possibilidade de viver outras experiências mas com medo do que aquele “ar livre” poderia oferecer.

Presenciei também neste período a transformação do Departamento de Educação Artística para o Instituto de Artes, que estabeleceria suas raízes no 11^a andar da UERJ. Com esta modificação, que foi uma grande batalha do curso, os ares também mudaram. Era perceptível um clima de independência! Também eu tive essa independência naquele mesmo período, pois começava a vislumbrar caminhos para trilhar com as vivências daquelas relações. Como um sinal para perceber que o meu percurso na educação só estava se iniciando, recebi um telegrama da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro (SME/PCRJ): Havia sido aprovada no concurso para o cargo de professor II¹¹ da rede! Foi uma alegria imensa saber que agora eu teria meu emprego público e poderia ajudar financeiramente minha família e também realizar desejos pessoais. Isso aconteceu ao final de dois anos de faculdade, o que também acarretou outras mudanças na minha formação, como minha transferência do curso para o turno da noite que antes era no período da manhã.

Durante o curso de Educação Artística tive muito contato com as obras de arte, os artistas e os movimentos artísticos de cada período da história. Muito era cobrado sobre as categorias, classificações e contextos. A história da arte se fazia soberana no currículo do curso, mas o que mais me agradava eram as poucas aulas práticas e teóricas sobre culturas populares e antropologia. As aulas de “Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas” eram minhas preferidas e os professores que as ministravam logo se tornaram grandes amigos, como Cáscia Frade e Ricardo Gomes Lima.

Vários autores que pude estudar nesse período foram de grande importância na minha formação, principalmente na área de cultura e antropologia como Claude Lévi-Strauss, Gilberto Velho, Carlos Rodrigues Brandão, Hermano Vianna, Roque de Barros Laraia e Maria Laura Cavalcanti, assim como o antropólogo Roberto

¹¹ Este cargo compreende professores que atuarão com alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental (Educação Infantil ao 5º ano).

DaMatta, que tive o prazer de conhecer pessoalmente num curso livre de no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, em 2006.

Entrei em contato também com as metodologias de ensino que me despertavam grande curiosidade e interesse sobre a prática na sala de aula. Os estágios vieram e mais uma vez me deparei com outros profissionais da área, pessoas diferentes entre si, mas com o ensino da arte em comum. Tive oportunidade de presenciar as aulas de professores de arte em várias instituições e foi a partir daí que a faculdade começou a realmente me fazer pensar sobre o meu ofício. Percebi que o meu caminho seria pelos desafios da educação, levando em consideração todo o corpo escolar, composto de professores, funcionários e alunos de diferentes vivências, das aulas com riqueza de materiais ou sem recursos, das relações de aprendizagem que cada um estabelece com o meio que se encontra, dos ritmos de pensamento e execução, entre tantos outros imbricamentos. É de se pressupor que a relação entre a área de Culturas Populares e a Educação acabou se tornando o tema da minha monografia de final de curso.

Na área de ensino de arte pude estudar vários teóricos e a trajetória da arte na educação no Brasil e no mundo. Entre eles posso citar Vincent Lanier, Víctor Lowenfeld, Herbert Read, Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pilar, Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, Rosa Iavelberg e Anamélia Bueno Buoro. Nesse campo, muitos assuntos me atraíam, mas a importância do professor como mediador era algo que me chamava muita atenção por propor uma aprendizagem calcada no ouvir, no respeito à opinião do outro.

Mesmo como professora do 1º segmento do Ensino Fundamental, começava a trabalhar em sala de aula estabelecendo relações da educação com o que conhecia e me chamava atenção na faculdade.

A faculdade chegou ao fim, mas o desejo de permanecer na área de educação e arte continuava a crescer. Participei de vários cursos, seminários e congressos com essa temática e me descobri pesquisadora. Meu campo de estudo estava ao meu alcance tão facilmente que só me dei conta disso quando comecei a apresentar e discutir minhas práticas educativas nas escolas em variados eventos.

Um momento muito especial da minha trajetória foi quando recebi um convite irrecusável para atuar como professora substituta no curso de graduação do Instituto de Artes da UERJ. Inicialmente a insegurança se fez presente pois não tinha nenhum título além da licenciatura, no entanto entendi que o objetivo principal de ter sido convidada para trabalhar com as disciplinas de Arte-Educação I e II era trazer a minha experiência de sala de aula para os alunos que estavam se formando. Senti-me muito confortável ao abordar o tema do ensino da arte a partir do fazer cotidiano e do saber construído na vivência. Senti-me, ainda, honrada pelo fato de a Academia abrir espaços à prática, já que normalmente trata-se de um espaço em que a teoria persevera, e feliz por poder compartilhar as angústias, alegrias e desafios que o cotidiano escolar reserva ao professor.

Essa experiência na graduação me incentivou a buscar novos caminhos para a minha formação, me levando a tentar o mestrado na mesma instituição que cursei a licenciatura e posteriormente atuei como professora substituta. Tentei ainda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, porém não logrei êxito em nenhum dos cursos. Entendi que ainda não estava pronta para ingressar nessa empreitada acadêmica, e que outras vivências viriam para me acrescentar e me fortalecer como pesquisadora. As agradáveis surpresas chegaram em seguida. A primeira delas é que fui chamada para ser professora contratada do Colégio Pedro II, o que me rendeu um ano maravilhoso, cheio de experiências marcantes na área de artes visuais com as crianças do 1º segmento do Ensino Fundamental, com uma equipe super competente, criativa, amorosa e experiente. A segunda é que fui chamada também para tomar posse em uma segunda matrícula na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio para trabalhar, pela primeira vez no cargo de Professor I¹², atuando com o 2º segmento do Ensino Fundamental. Foi um ano de muito trabalho e desafios, mas também de muita aprendizagem, crescimento e amadurecimento.

As minhas experiências práticas me enriqueciam cada vez mais como profissional e a certeza de que meu caminho era mesmo na arte-educação não me abandonava. Chegou o momento de me especializar mais um pouco cursando uma pós-graduação em Ensino da Arte na Universidade Veiga de Almeida, antes de

¹² Este cargo compreende professores que atuarão com alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

tentar novamente o mestrado. Era tempo de entrar em contato com outros teóricos, outras áreas que dialogam com a educação, novas visões sobre o ensino e aprendizagem em arte e, ainda, relacionar as vivências de sala de aula com as teorias. Tomei conhecimento, por exemplo, do campo dos estudos culturais e comecei a me interessar pela cultura visual relacionada à educação, a partir das pesquisas de Fernando Hernández, Raimundo Martins e Irene Tourinho. Na área de ensino de arte pude conhecer as teorias de Abigail Housen e Michael Parsons.

Em 2011, participei do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar” que a professora Inês Barbosa de Oliveira desenvolve no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Foi muito positivo participar deste grupo, foram momentos inesquecíveis de trocas! No final deste mesmo ano, tive a oportunidade de participar, com uma comunicação sobre as práticas desenvolvidas na escola e uma oficina sobre imagens no XXI CONFAEB¹³, que aconteceu em São Luís, no Maranhão. O evento proporcionou uma troca intensa com pessoas de diversas realidades o que me levou a pensar ainda mais na dinâmica do cotidiano escolar com todas as suas especificidades. Parte da despesa com o evento foi financiada pela SME/PCRJ¹⁴ e as escolas onde eu atuava deram-me muito apoio nesta empreitada, aumentando ainda mais a minha responsabilidade perante este desafio.

Foi durante o curso de especialização supracitado que fui incentivada a tentar o mestrado novamente e, apesar de ainda insegura, apostei na prática pedagógica que vinha desenvolvendo ao longo dos anos de trabalho nas redes públicas de ensino como ponto de partida para o projeto que era necessário apresentar. Dessa forma, optei pela linha de pesquisa “Arte, Cognição e Cultura”, mas, porém por não ter vaga disponível na época, fui redirecionada para a linha de “Processos Artísticos Contemporâneos”. Essa mudança me deixou um tanto apreensiva e teria que enfrentar um grande desafio de adequar minha futura pesquisa à nova linha.

Como mestranda, participei de alguns seminários discentes apresentando a minha prática docente como parte do meu campo de pesquisa e algumas reflexões

¹³ Congresso Nacional da Federação de Arte-Educação do Brasil

¹⁴ Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

sobre ela. Conheci as ideias do filósofo Jacques Rancière nesse período e não imaginava que suas obras me ajudariam tanto a pensar no cotidiano escolar e na prática docente. A forma como este autor desenvolve a sua teoria me encantou e encontrei nela uma confiança para expressar o que eu pensava sobre a educação e a escola. Outra grande influência teórica, que dialoga com a minha pesquisa são os ensinamentos de Miguel Arroyo, que discute os currículos, as políticas no campo escolar, da autoria docente, além da necessidade de se trabalhar a questão da memória, da história, das identidades dos sujeitos sociais. Edgar Morin também foi uma descoberta deste período de pesquisa e é um autor que tem uma visão bem ampla e profunda de educação. Contesta a questão da fragmentação na escola e enobrece a proposta de uma educação integral do ser.

Não poderia deixar de citar Stuart Hall, Clifford Geertz, Nestor Garcia Canclini e Michel de Certeau que muito contribuíram com meus estudos, com suas teorias sobre cultura, identidade e contemporaneidade.

Ao apresentar meu memorial para a defesa desta qualificação, um ano após o início do curso de mestrado, percebi claramente que os caminhos que percorri por esses anos de magistério, me levaram a este estudo mais aprofundado sobre as questões da escola, do cotidiano, das culturas, da arte, das imagens que invadem nossas vidas, dentro e fora da escola. Todo esse tempo de trabalho foi para aprender observando, dialogando, trocando. Foi tempo de compreender que a escola é plural, que as culturas são plurais e que o ensino de arte também o é, e que isso é muito positivo, muito motivador. Busco compartilhar os desafios diários que os cotidianos nos impõem e refletir sobre a prática do professor nesse campo frente às possibilidades que o mundo contemporâneo nos oferece.

2.2 Um olhar sobre a vivência

São muitas as inquietações que detectamos nos cotidianos escolares, mas acreditamos que refletir permanentemente sobre essa prática é o que nos faz continuar neste caminhar. O que fazemos, pensamos, discutimos, incentivamos, criamos, oportunizamos, investigamos diariamente em nossas salas de aula?

O fato é que, independente de nossas respostas, precisamos entender que esse processo de aprendizagem é coletivo:

Quando se fala de educação não podemos perder de vista que se trata de toda uma experiência coletiva, voltada para a realização e padrões de existência adequada à volta da espécie. Uma experiência que se estende à família, à igreja, ao comércio, à fábrica, do trabalho de qualquer natureza, às relações interpessoais, pois, sobretudo, é através dessa relação interpessoal que as experiências são transmitidas. E quando a comunicação interpessoal cessa ou diminui, vemos o homem preso nos processos de massificação que amputam sua originalidade. (RODRIGUES, 2006, p. 18)

Dessa forma, pensamos a educação como experiência coletiva, que afeta diretamente a originalidade do ser, que acontece na pluralidade.

Precisamos adquirir a visão de comunidade como um todo e tentar conscientizá-la dos valores de sua própria experiência, de sua própria cultura. Não se trata apenas de conhecer, mas de identificar-se com a cultura que é o resultado da experiência coletiva, transmitida e ampliada de uma geração a outra em todos os níveis da produção. O papel da educação nesse contexto funciona como agente enriquecedor e transformador permanente do processo de criação da cultura. E uma condição básica desse processo é a conscientização dos grupos humanos para a prática da liberdade. (...) Se a educação não descobrir os caminhos para a consciência do homem se aclarar a partir dos cuidados com o seu corpo e mente, com os valores essenciais à sua dignidade, sua liberdade como agente social, sem medo e sem egoísmo, dificilmente ele poderá aparelhar-se para se opor a todo o processo de massificação que vai se instalando contra ele. Diante do quadro atual, cabe indagar que tipo de educação iremos empreender. (RODRIGUES, 2006, p. 18)

2.3 Por uma etnografia do cotidiano escolar

Para a elaboração deste projeto foi necessária uma metodologia que não fosse uma forma fixa ou definitiva, já que o cotidiano escolar se faz nas intervenções diárias, num dinamismo quase contraditório, pois há, ao mesmo tempo, uma geração de hábitos – que traz uma ideia fechada, rotineira, de padrões – e o trabalho com o inesperado – que alarga os horizontes das possibilidades de conhecer e estabelecer relações. Inicialmente, então, pareceu-nos que, num certo sentido, a pesquisa tráfegaria numa perspectiva antimetodológica, porque se propõe a refletir sobre uma prática de ensino que se refaz no cotidiano e na subjetividade alheia.

Mais que acreditar nas relações e conceitos dos conjuntos sociais que os cotidianos escolares oferecem, vivenciamos, nesses espaços/tempos, os processos de construção dos sujeitos e os questionamos quanto às formas de entendimento da realidade que pesquisamos.

Assim, o caminho teórico-metodológico da pesquisa foi traçado de forma a buscar uma abordagem qualitativa, por permitir uma proximidade aos sujeitos da pesquisa. Embora pensemos que esta proximidade possa limitar, de certa forma, a perspectiva de reflexão teórica por estarmos envolvidos na ação, ela também acaba por enriquecer as relações produzidas no âmbito escolar. Podemos chamar de uma pesquisa-ação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação, a pesquisa militante, tem como máxima expressão o trabalho teórico-prático de Fals Borda e seus colaboradores. Rejeitando as pretensões objetivistas do método científico, propõem a pesquisa como instrumento de transformação e a prática da pesquisa como um caminho privilegiado para o conhecimento histórico-social. Paulo Freire expressa essa mesma ruptura no campo pedagógico. Repelindo – por conservadoras e reprodutoras as relações sociais hierárquicas existentes – a ideia de que o professor possa ser possuidor de um conhecimento que deva levar (com o qual deva “encher”) o educando, Freire propõe metodologias de aprendizagem ativa, a partir das práticas e vivências. O processo de conhecer é concebido como criação de conhecimento, como uma dinâmica de auto-consciência – individual e coletiva – que permita reconhecer as relações de opressão e facilitar a libertação. (LANDER, 2005, p. 13)

Nessa perspectiva, o processo cognitivo se desenvolve a partir da criação de conhecimentos. Portanto, buscamos sondar, observar, analisar e estimular, no cotidiano escolar, as formas pelas quais as características das subjetividades dos meninos e meninas se apresentam.

Ao propormos atividades que promovam a possibilidade de expressão das identidades dos estudantes, precisamos estar abertos ao retorno que nos serão dados, através de visualidades produzidas, relatos e/ou narrativas soltas no ar. É uma forma de ler o outro e deixar esse outro nos ler também, num indo e vindo sem fim.

2.3.1 Escola e etnologia

“O habitante do lugar antropológico
não faz história, vive na história.”

Marc Augé

O antropólogo Marc Augé (2010) em seu livro “Por uma antropologia da mobilidade” evoca cinco noções-chave que atravessam e formam o mundo contemporâneo. São elas: fronteira, urbanização, migração, turismo e utopia. Ele nos remete ao cenário atual fazendo-nos perceber que vivemos num espaço de extrema mobilidade, que não se reduz mais apenas às pessoas, mas que engloba, também, produtos, informações e imagens. Participamos ativamente de um fluxo incessante de coisas e pessoas promovendo um cenário que não pode ser mais referenciado como estável, fixo ou imutável.

Ao mesmo tempo em que o autor nos alerta para esse mundo fluido, acelerado e mutante lembra-nos que o contrário também permanece neste universo. E é neste sentido que ele trata da noção de fronteira, que, segundo ele, está além de seu significado léxico, pelo menos no que tange o campo da política e da ciência. Há, assim, uma quebra de barreira, um limite que é ultrapassado, abarcando toda uma reflexão sobre as fronteiras físicas e simbólicas, através do espaço e do tempo. AUGÉ (2010) afirma que é exatamente nessa superação de fronteiras que as desigualdades aparecem, levando-nos a refletir se a conexão livre de pessoas, bens e conhecimentos que a contemporaneidade está imersa, de fato, se dá e como se dá.

Nessa perspectiva, e numa escala bem diferente, pensamos esta pesquisa, que está diretamente ligada ao cotidiano escolar, como um enfrentar incessante de fronteiras não só físicas como sociais. É possível percebermos limites que, quando transgredidos, ferem simbolicamente os sujeitos deste campo. A disposição tradicional das carteiras nas salas de aula e a posição do professor sempre de frente para a turma já demonstram fronteiras bem demarcadas de “quem sabe” e “quem não sabe”, numa hierarquização absurda.

O autor ainda discorre sobre a noção de migração e destaca a questão não só do estabelecimento de fronteiras físicas e políticas, mas também sociais. Tais limites demarcados afetam os migrantes e clandestinos, geralmente em busca de oportunidades de sucesso, além da própria população local que partilha dessa mesma dificuldade.

Podemos fazer uma comparação um tanto irônica entre as formas como essas fronteiras físicas e políticas são estabelecidas para o público supracitado e para o público escolar. As fronteiras, na escola, são variadas e podemos tomar como exemplo a questão do uniforme que já diferencia, já limita quem está submetido a um comando ou hierarquia. É uma maneira nítida de separação, de limite, de repelir contato.

Os processos disciplinares de várias instituições sociais foram analisados por Foucault (1997), que identificou como elas exercem o controle social, a partir de imposições de padrões ditos normais de conduta. A escola foi uma dessas instituições analisadas, e foi possível constatar as situações de vigilância e adestramento, do corpo e da mente, nesse meio, como forma de exercer o poder e produzir um determinado tipo de sociedade. A disciplina seria, para ele, um instrumento de dominação e controle dedicado a excluir ou domesticar os comportamentos divergentes.

AUGÉ (2010) utiliza o termo supermodernidade, em vez de pós-modernidade, para se remeter a uma continuidade. Traz ainda a ideia de uma antropologia do próximo, negando toda a condição do objeto de estudo como distante e/ou exótico. Essa distância parece acabar no exato momento em que entramos em contato com o objeto da pesquisa, quando nós o olhamos e quando somos vistos por ele.

Neste sentido, muito do que vem sendo discutido nesta pesquisa muda de matiz. Tendo os educandos e suas subjetividades como objetos de estudo, não podemos mais negar que a relação entre eles e o professor é de observação mútua.

Segundo a premissa de desfronreamento de Augé, que o autor nos esclarece, apresentaremos um exemplo ocorrido numa das aulas de artes, que diariamente temos. O tema era arte urbana, e os estudantes do 8º ano vinham aprendendo e ensinando sobre os termos usados no mundo dos grafites e pichações e (re)conhecendo essas produções visuais espalhadas pelas cidades. Em determinado momento da aula, os estudantes foram motivados a criar suas TAGs, espécie de assinatura que o pichador inventa e que o identifica no entre os pichadores e, ao mesmo tempo, o oculta enquanto cidadão. A criação de uma nova identidade, que não tivesse vínculo com seu nome verdadeiro, mas que poderia

ressaltar alguma característica sua, pessoal ou física, criou um clima de interesse e ao mesmo tempo, subversão, pois podiam inventar uma marca que os fazia experimentar uma outra identidade, algo sigiloso.

Os meninos e meninas criaram também seus livros de assinaturas – comum entre os pichadores, como forma de coleção – e puderam exercitar várias maneiras de escrever suas marcas, com diferentes tipos de letras, tamanhos, cores e desenhos. Já com a *tag* que escolheram para si, foi chegado o momento de recolher as assinaturas dos colegas da turma, promovendo em seus cadernos, um cardápio de nomes e formatos diferentes. Observar o que o outro criou, como ele executa, quanto tempo leva para assinar e a dificuldade/facilidade em ler o apelido escolhido, foi um momento de problematizar o assunto, mas também de descontração e de entrar em contato com o diferente, de percepção do seu funcionamento, o que proporcionou ao aluno assumir-se como pesquisador do outro.

Figuras 9, 10 e 11 – Fotografias durante o trabalho sobre grafite



Legenda: Fotos realizadas durante a atividade de criação e coleta de TAGs.

Fonte: O autor, 2013.

pediu para eu assinar o caderno dele com a minha tag. O pedido me deixou meio atônita! Não pelo fato de desejar minha marca em seu caderno, mas porque eu mesma não tinha minha assinatura! Quando falei que não tinha a surpresa foi dele, que em seguida falou: “Como pode isso, professora?! A senhora ensina tudo isso pra gente e não têm sua própria tag? Por que não cria uma agora? Quer que eu te ajude?”. Tal comentário me fez refletir sobre a minha prática enquanto professora... O que me deixou em algum momento da minha história, desconectada da minha prática de criação, e porquê não dizer, de artista? Era o meu objeto de estudo questionando minha atuação, e não o contrário... Aceitei a ajuda oferecida por ele, começamos numa busca pelo apelido. Foi quando captei uma palavra nas conversas dos alunos sobre a atividade que estavam desenvolvendo, e pensei que por alguns motivos ela poderia me caracterizar. E numa folha de papel comecei a exercitar as letras que esse apelido poderia ganhar. O resultado? Além de uma tag que carinhosamente acolhi e uma história instigante sobre aquilo que o inesperado no cotidiano escolar pode oferecer! Cotidiano, seu lindo!!!”

Figura 14 - Assinatura criado pela professora



Legenda: Tag criada por mim durante as aulas sobre arte urbana com alunos do 8º ano.

Fonte: o autor, 2013

Percebemos, nesta pequena narrativa que, como pesquisadores, não podemos achar que nosso objeto de pesquisa é uma coisa, estanque, distante de nós; pois estamos em relação constante e direta com ele, afetando-o e sendo afetados por ele.

Essa experiência nos remete a AUGÉ (2012), quando o autor afirma que “tudo o que afasta da observação direta do campo afasta, também, da antropologia (...)” (p.14). Ele vai propor uma reflexão sobre a etnologia do próximo, deslocando a discussão do método para o objeto no que concerne à contemporaneidade.

Que a investigação etnológica tenha seus embaraços, que também são seus trunfos, e que o etnólogo tenha necessidade de circunscrever, aproximadamente, os limites de um grupo que ele conhecerá e que ele o reconhecerá, é uma evidência que não escapa àqueles que foram à campo. Mas ela tem vários aspectos. O aspecto do método, a necessidade de um contato efetivo com interlocutores são uma coisa. A representatividade do grupo escolhido é outra: trata-se, na verdade, de saber o que aqueles a quem falamos e vemos nos dizem daqueles a quem não falamos e não vemos. A atividade do etnólogo de campo é, desde o início, uma atividade de agrimensor do social, de manipulador de escalas, de comparatista, (...). Tenta, por si mesmo, e pelos outros, saber do que pode pretender falar quando fala daqueles a quem falou. (p. 17-18).

O autor fala da pertinência da pesquisa antropológica, que trata no presente da questão do outro, não como acaso, mas como objeto. Essa questão de tratar o objeto no presente, a diferencia da história, e ao trata-lo ao mesmo tempo em vários sentidos a diferencia também de outras ciências sociais. Ele nos lembra que a história não precisa ter o “aqui” e o “agora” para pesquisar; ele pode trabalhar com os documentos e autores, estabelecendo suas relações, mas não vai experimentar a história. O trabalho antropológico necessita estar no presente, pois só é dado a partir da experiência.

Compartilharemos, no último capítulo deste estudo, outras experiências sobre essas trocas de conhecimento a partir do contato, da relação e do desfronreamento, sobre a simultaneidade de estudo do/no/com outro.

Se a etnologia pode ser entendida como o estudo das formas costumeiras de viver de um grupo de pessoas, associadas de alguma maneira e que essa forma de pesquisa se dá através da observação e da coleta e análise dos dados observados (etnografia), penso que é possível falarmos em uma “etnologia do cotidiano escolar”. Pesquisando o contexto escolar, é plausível pensarmos não apenas em uma análise de dados recolhidos empiricamente neste ambiente múltiplo, mas, principalmente, em uma forma de refletir sobre a nossa própria prática docente.

Tomada a etnografia como método de investigação, originário da antropologia, e que tem como finalidade apenas a descrição, a partir da observação

e coleta de dados sobre os sujeitos e/ou do campo que estão inseridos, vale ressaltar que quando propomos uma etnologia do cotidiano, esse conceito sofre um alargamento. Sendo assim, além de observar, captar e descrever dados, haverá um processo interpretativo nessas ações. A etnografia nessa perspectiva é mais que a escrita do visível: torna-se a escrita do sensível. O investigador aí se assume como um intérprete da realidade que ele está observando, levando em consideração a sua inserção numa determinada realidade e sua relação com tantas outras.

2.3.1 Sobre cores e alunos

“As cores são boas para se pensar”

Sahlins

O texto “Cores e Culturas”, de SAHLINS (2007), traz à tona a questão do arbitrário na cultura, afirmando uma diversidade cultural. O autor coloca a cor como ponto de partida para esse debate fazendo-nos perceber que ela tem diferentes papéis na natureza e na cultura. Toda cor ou combinação de cores é um sistema de informações, de códigos, que vão variar conforme o lugar que se encontram e os significados que cada cultura lhe fornecerá. Segundo Sahlins, a cor não só é utilizada socialmente “para significar diferenças objetivas da natureza, mas, em primeiro lugar, para comunicar distinções significantes da cultura. Cores, na prática, são códigos semióticos.” (2007, p. 155).

Logo nos remetemos à cor na arte. Com vermelho de Cildo Meireles, que funciona no âmbito da instalação, causando um impacto sensorial, e com o azul de Yves Klein, que implica uma corporeidade dessa cor, podemos refletir sobre suas tonalidades, a infinidades de cores contatadas, identificadas e criadas. Será possível ainda pensarmos sobre a cor na moda como um produto e sobre a nomeação da cor e uso dela (quem a classifica?) que terá seus significados diferenciados em cada cultura.

Figuras 15 e 16 – Obras dos artistas Cildo Meireles e Yves Klein



Legenda: *Desvio para o vermelho* (1967), instalação do artista Cildo Meireles, e *Blue Monochrome* (1961), obra do artista Yves Klein na tonalidade de azul que criou e patenteou em 1960, conhecida como IKB (International Klein Blue).
Fonte: Instituto Brasileiro de Cultura, Moda e Design, 2013. Laura Apsit Livens, 2013.

Pensando nesta temática, é possível fazermos uma relação entre a formação dos educandos e as cores. Podemos identificar variados tons, por exemplo, de um verde, pois depende não só da quantidade de tinta amarela e azul que misturamos, mas igualmente da luminosidade do local onde ela está exposta e, ainda, da percepção de quem está vendo essa cor. Acredito que como a cor, as crianças e jovens em suas formações escolares também trocam seus saberes, como se dessem e recebessem suas gotas de cor e fossem, aos poucos modificando as suas próprias tonalidades e as dos outros.

Com esse visível intercâmbio cultural, poderíamos fazer uma leitura um tanto poética de que os cotidianos escolares representam uma diversidade de tonalidades (experiências) que cria uma rica paleta de cores, saberes e trocas. É claro que esses tons também dependerão do olhar daqueles que se debruçam sobre os cotidianos, onde muitos se sensibilizarão ao perceberem uma incrível, e – arriscamos dizer – infinita gama de cores e tonalidades, relações e experiências, vivências e ausências, de que as escolas participam diariamente.

Ao mesmo tempo em que Sahlins apresenta-nos uma visão concreta de cor, Merleau-Ponty (2009) explica:

A cor é, aliás, variante em outra dimensão de variação, a de suas relações com a vizinhanças: este vermelho é o que é ligando-se, do seu lugar, com outros vermelhos em volta dele, como os quais forma uma constelação, ou com outras cores que domina ou que o dominam, que atrai ou que atraem, que afasta ou que afastam. Em suma, é uma espécie de nó na trama do simultâneo e do sucessivo. É uma concreção da visibilidade, não um átomo. (...) Entre as cores e os pretensos visíveis, encontra-se o tecido que os duplica, sustenta, alimenta o que não é coisa mas possibilidade, latência e *carne* das coisas. (p.129-130)

O olhar envolve e apalpa as coisas visíveis antes mesmo de conhecê-las fisicamente (toque) e se diferencia do tato justamente por possuir a coisa, por relacionar-se com ela no âmbito do tangível. Assim, “os dois sistemas se aplicam um sobre o outro como as duas metades de uma laranja.” (p. 130). Merleau-Ponty nos faz pensar também sobre as imbricações e cruzamentos entre o que é tocado e quem toca, e entre o tangível e o visível, afirmando que “Já que o mesmo corpo vê e toca, o visível e o tangível pertencem ao mesmo mundo.” (p. 131)

STOLLER (1990) através do texto “Eye, mind and word in anthropology” se debruça sobre as anotações do seu caderno de campo, durante uma longa pesquisa acerca da feitiçaria em Songhay, na África. Esse texto nos traz a clareza do trabalho da etnografia, no qual o pesquisador descreve aquilo que observa e/ou vivencia, sistematiza os dados e analisa o que detectou. O autor nos presenteia com uma reflexão fascinante sobre o momento em que vive a experiência mágica e percebe, nesta vivência, que não bastava conhecer a magia, mas vivenciá-la, entrar neste mundo. A experiência antropológica foi além do estudo de campo e só se completou quando o pesquisador participou efetivamente dela.

O autor ainda nos leva a pensar no estudo de campo como uma prática em que estudamos o objeto e o objeto nos estuda simultaneamente. Essa reciprocidade é, em menor ou maior escala, sob o nosso ponto de vista, uma premissa no trabalho diário da sala de aula, pois é nessa relação que os sujeitos se envolvem, se aproximam ou se afastam, sempre aprendendo com as reações de cada um perante determinadas situações e criando estratégias de convivência entre si. É nesse emaranhado de sentidos que pensamos o cotidiano escolar, indo muito além de uma relação professor-aluno, para alcançarmos o contato e transcender o “conteúdo programático” a que os sujeitos implícitos nesse meio são tradicionalmente submetidos.

É claro que não podemos pensar inocentemente numa etnografia como um processo puro de descrição em nenhum aspecto, pois estamos inseridos numa cultura e qualquer cultura condiciona e direciona o olhar. Analisando essas conjecturas, CERTEAU (2011) contribui com essa percepção da etnografia à medida que fala da conveniência, quando podemos traçar um paralelo com a escola. Ele afirma que “o bairro se define como uma organização coletiva de trajetórias individuais” (p. 46). Notemos que a palavra ‘bairro’ pode ser facilmente trocada por ‘escola’. E continua:

A coletividade é um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si à jurisdição do outro. “(...) A prática do bairro é uma convenção coletiva tácita, não escrita, mas legível por todos os usuários através dos códigos da linguagem e comportamento”. (CERTEAU, 2011, p.47).

Neste sentido vemos que o lugar ‘bairro’ e o lugar ‘escola’ estão em diálogo, principalmente quando falamos da relação entre as pessoas inseridas nesses ambientes, onde os códigos que dão as coordenadas de ação estão visualmente disponíveis no outro.

Buscamos, assim, uma etnografia do cotidiano escolar, enfatizando a captação e a narração da fluência do vivido em toda sua pluralidade e imprevisibilidade.

No espaço e no tempo da pesquisa no/do cotidiano, nos quais a interrogação dos sentidos que damos à pesquisa é permanente, não há refúgio teórico nem prático que separe os olhos dos que vêem daquilo ou daqueles que são vistos. Em outras palavras, penso que, em qualquer pesquisa nessa órbita, o pesquisador é inexoravelmente inseparável daquilo que investiga. (VICTORIO FILHO, 2007, p. 101).

No desenvolvimento deste trabalho, percebemos que não há necessidade de um afastamento do *corpus* pesquisado para analisarmos como é esse objeto de investigação, o que ele faz ou deseja. Pelo contrário, estarmos com ele, inseridos nele e nos afetando e sendo afetados por ele, é sinal de nos assumirmos pesquisadores de um espaço/tempo onde também somos experiência e experimento, fazemos parte um do outro e só existimos quando estamos juntos: somos inseparáveis.

3 AS PRÁTICAS COTIDIANAS DO ENSINO DA ARTE E SUAS PRODUÇÕES DE SABERES E DE SUBJETIVIDADES

“Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano.”
*Jacques Rancière*¹⁵

Quando decidimos abordar as práticas cotidianas na escola, especificamente no ensino da arte, entendemos que, as características das subjetividades dos indivíduos envolvidos nesse contexto, permeiam e circundam tal realidade, e que são nesses imbricamentos que nos constituímos enquanto sujeitos:

(...) o espaço escolar nunca é puro (e não deveria ser assim desejado). Ele é uma mistura feita da presença dos seus sujeitos no mundo. Como são diversas as situações vividas, mesmo na particularidade da escola, o conhecimento é enredado como uma trama. Embora a escola busque uma identidade terminal para o estudante nas suas dependências, isso nunca é absolutamente alcançado. O menino, uniformizado e trazendo consigo, na mochila, os pertences da sala de aulas, deixou que outra motivação realizasse a composição da sua imagem na porta da escola. Mesmo com as normalizações requeridas para ingressar e permanecer na escola, a totalidade da existência não lhe escapa. (...) A amplitude da existência não pode ser contida pela pretensa vocação escolar para a reclusão do saber e delimitação dos fazeres. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 14)

É nesse espaço de turbulência, entre contradições, conflitos, pseudo-liberdades, hierarquização, subestimação e limitações físicas e sociais, que desejamos identificar as marcas das subjetividades dos autores desse cotidiano e da potência de suas criações visuais, que insistem, para nosso deleite, em escorrer pelas frestas dos punhos cerrados da dominação.

A escola só se torna um corpo vivo quando a articulação acontece, trazendo, por conseguinte, o poder de tomadas de decisões a todos:

¹⁵ RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 34

A escola, cada vez mais, deverá ser um espaço aberto, e a educação, inevitavelmente vinculada à cultura. A vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem. A escola deve ser um corpo vivo. E deve envolver também os espaços públicos e as festividades, deve ir aos concertos, às exposições de arte, aos museus e às bibliotecas, aos centros de pesquisa, às reservas ambientais, enfim, a escola deve ir à cidade. E a cidade deve se preparar para recebê-la, construindo espaços de convivência e de relação, assumindo seu papel no processo educativo, em vez de lavar as mãos, enquanto isola jovens e crianças em escolas que mais parecem presídios. Esperando cidadania enquanto oferece exclusão.” (MOSÉ, 2013, p. 82/83)

3.1 Arte, imagem e estética vividas

As relações entre as obras de arte, do sistema outorgado e de legitimação das artes, com as estéticas vividas, detectadas nos cotidianos escolares são de nosso interesse, porque questionam os pontos de vista, carregados de valores, e as potências das imagens produzidas pelos estudantes.

Endossamos o pensamento de MARTINS (2011b) quando este afirma que “arte e imagem são, de certa forma, resultado de influências e vivências de territorialização social e visual e, por esta razão, estão sempre encharcadas de significados culturais e valorações sociais”. (p. 19). Nessa perspectiva, entendemos que:

Poderíamos aventar que toda obra legitimada como obra de arte tem como base a condição estética e que nem toda obra poética ou realização estética para ter seus valores reconhecidos precisaria ser considerada uma obra de arte ou avaliada segundo os critérios legitimadores da obra de arte outorgada pelos meios hegemônicos de legitimação do sistema da arte. Entretanto, postulamos que toda imagem e realização poética são constituídas por elementos que podem ser muito úteis ao entendimento e criação do mundo, aventuras que cabem à Educação promover. (VICTORIO FILHO, 2013, p. 106)

É urgente a compreensão da imagem no contexto escolar para além das amarras dos códigos preconizados pelo mundo da história da arte. As imagens que flutuam nos cotidianos das escolas apresentam potencialidades narrativas de ampla abrangência:

A relação com a imagem via o estudo de suas forças, ou seja, de suas potencialidades narrativas, convida a ir além da sua mera constituição visual, aproveitando esta, com o devido cuidado, como

plataforma indiciária de partida. Dessa forma, a exploração das imagens, para além das suas superfícies visuais, promete entendimentos importantes nas investidas investigativas das relações sociais cotidianas. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 11)

Estamos cercados por todo tipo de imagem e fomos ensinados a ignorarmos toda possibilidade de questionamento e uso, na prática, dessas visualidades. Enquanto indivíduos, nascidos e crescidos no meio de uma ordem social, de uma hierarquia, acostumados ao controle e à ação, sob um paradigma dito “normal”, apresentamos dificuldades em observar, discutir e praticar aquilo que nos é dado como “errado”, como fora dos padrões da norma. O poder da coerção nos é negado em tantos momentos de nosso desenvolvimento humano que muitos comportamentos nos são impostos de maneira que não conseguimos ver a necessidade de questioná-los, muito menos transgredi-los e/ou subvertê-los.

Assim, percebemos que ao ampliarmos nossos horizontes sobre o que vemos, como vemos, como somos vistos, como nos posicionamos nessa relação de visão e como atuamos frente a esses desafios visuais irrefutáveis entre os sujeitos, como conhecemos e somos conhecidos a partir das captações visuais, estamos possibilitando a fluência rizomática da cognição, em toda sua multiplicidade, pois um rizoma não apresenta nem um início nem um fim, já que constitui aquilo que está no meio, está no “entre”

O conceito de rizoma brota aqui, de maneira superficial, para alargar nossas concepções perante as relações entre os sujeitos, suas produções e suas redes de conhecimentos. Trata-se de linhas que se interpenetram, se confundem, vazam e explodem em todas as direções.

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e, talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de uma nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso é só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 76)

Se pensarmos o ensino numa perspectiva dos estudos de Deleuze e Guattari, o professor daria suas aulas pautadas no que realmente o afeta, naquilo que busca.

Ater-se apenas ao que ele já conhece seria uma forma de controle dele próprio por um modelo.

Falar da busca, dos desejos dos protagonistas da escola, que podemos entender aqui como alunos e professores, é falar do “currículo que produzem e vivem”. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 13). Dessa forma, “aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar”. (MARTINS, 2011b, p.19).

3.2 Produção de visualidades

Interessa-nos aqui, discutir, especificamente, as visualidades produzidas pelos estudantes, protagonistas dos cotidianos escolares. Sendo assim, qualquer imagem elaborada por eles nos é relevante, independente do que ela nos fizer sentir. Imagens “desautorizadas”, vulgares, irônicas, delicadas ou agressivas criadas por esses meninos e meninas nos são caras pois percebermos, nessas expressões, significados além dos visuais.

Segundo Raimundo Martins, “nós nos reconhecemos e nos reconstruímos na relação com o outro. O caráter relacional da identidade é o eixo que conduz nossos sentimentos, pensamentos e ações”. (MARTINS, 2011b, p. 17).

As redes sociais, como o *facebook* são redes de manutenção de relações. Tal ferramenta possibilita-nos conhecer um pouco mais sobre nossos alunos, seus gostos, suas formas de viver dentro e fora do espaço escolar. Através de suas postagens podemos identificar quais suas músicas/bandas favoritas, suas formas de expressar sentimentos, suas relações com a fotografia, além das suas amizades e seus desafetos em sua própria turma, por exemplo. “Trata-se de uma preciosa chance de conhecer outras perspectivas da vida dos jovens estudantes que, no ambiente escolar, aparentam certa uniformidade ocultadora de preferências, de pertencimentos e escolhas.” (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 10)

As relações estabelecidas entre professores e alunos no ambiente virtual nos fazem ter uma percepção maior do contexto escolar compartilhado no dia-a-dia. Elaboramos uma atividade para qual a ferramenta da rede social foi o grande estopim. Foi pedido aos jovens que formassem grupos de dois até 5 componentes para um trabalho. Imediatamente se formaram aqueles mesmos grupos de amigos, as chamadas “panelas”. Logo em seguida foi explicado como seria o trabalho: os grupos deveriam escolher algo de que gostassem muito para apresentar para turma. Um assunto qualquer, um grupo musical de que fossem fãs, um artista, um filme etc, tudo isso poderia ser apresentado. A única regra do trabalho era que teriam de apresentar, em dia determinado, o assunto escolhido, para toda a turma, por meio de algum suporte visual: vídeo, slides, cartazes etc.

Os meninos e meninas apresentaram certa dificuldade em compreender o trabalho. Acostumados a atividades sem sentido para eles, ou que desconsideram seus gostos e opiniões, surpreenderam-se com a singeleza da temática proposta e perguntavam de tempo em tempo: “mas pode ser o que a gente quiser mesmo?”.

O corpo e a fala, enquanto expressões subjetivas de relevância ímpar para a juventude, oferecem-nos uma complexa rede de sentidos e relações que nos permitem “ler” os estudantes na escola e suas imagens criadas na poética do cotidiano. São nos detalhes de seus estilos, apesar do uniforme, dos seus cabelos e acessórios, que podemos fazer leituras diversas. Mas não apenas a partir desses aspectos. O modo de andar e agir, individualmente ou na coletividade, as narrativas explícitas ou aquelas captadas entre os ruídos das salas de aulas são, sem dúvida, material de grande importância para a percepção da subjetividade de um grupo.

As imagens juvenis de maior relevância são seus corpos e suas falas geradores de imagens móveis, transitórias e transitantes de uma torrente de narrativas. Poéticas que explicitam as redes de sentidos por meio das quais seus jovens autores inscrevem e descrevem suas vidas. (...) Uma dimensão de múltiplas e contrastantes criações identitárias, ora flagrantemente estampadas, ora fugazmente refletidas, nos seus corpos individuais e os seus corpos coletivos. Observamos que o trânsito das formas de ser e estar no universo juvenil traz consigo dispositivos de defesa contra ações externas que venham a representar interferências reguladoras. Essa constatação permite compreender como a dinâmica das criações imagéticas dos jovens desbota o sentido de permanência da categorização identitária, pois a polifonia e fugacidade de suas imagens abortam a tentação de lhes sistematizar em um desenho qualquer de localização e caracterizações identificadoras estáveis. É possível aproveitar o que esse universo oferece – em seu dinamismo de produções de linguagens e saberes, de criação de formas e canais de comunicação pessoal e grupal nos quais os jogos das imagens

anunciam a força de propulsão – para uma leitura atualizada dos sentidos que são criados nos âmbitos da educação e da complexidade escolar, sentidos que apontamos como próprios à tessitura dos que chamamos de currículo líquido. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 11-12).

Pensando nessa variedade que o repertório imagético nos oferece a todo instante, trazemos uma narrativa sobre um trabalho artístico realizado em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

A proposta era pensarmos sobre as imagens enquanto símbolos, que referenciavam um significado imediato às nossas mentes. Chegamos até a *Mona Lisa* (figura 17), pintura mais famosa de Leonardo Da Vinci, como um ícone da Arte e, provavelmente, a imagem mais conhecida e reproduzida no mundo.

Algumas releituras famosas (figura 18) foram mostradas aos alunos com o intuito de ampliar seu repertório imagético e desafiar seus potenciais criativos.

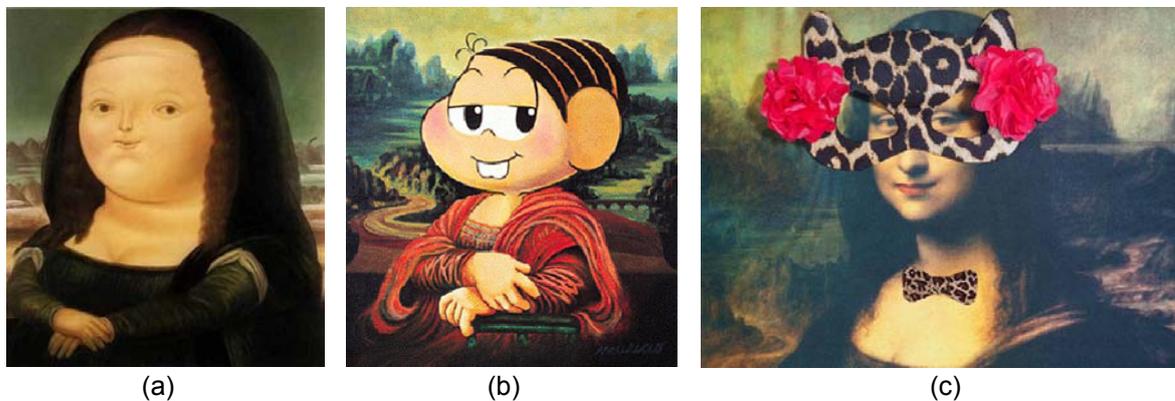
Figura 17 – Reprodução da obra *Mona Lisa*



Legenda: *Mona Lisa* (1503-1506). Obra de Leonardo Da Vinci. Museu do Louvre, Paris, França. Óleo sobre Madeira. 77x53cm.

Fonte: Univesia Brasil, 2012.

Figuras 18 – Releituras famosas da *Mona Lisa*



Legenda: Releituras da pintura *Mona Lisa* por Fernando Botero (a) , Mauricio de Sousa (b) e Nelson Leirner (c).

Fontes: (a) AURELICE NUNES, 2013. (b) Monalisa de Pijamas 2013. (c) EXAME, 2013.

Sendo assim, propomos uma intervenção na obra supracitada, a partir de cópias em preto e branco, buscando criar ressignificados diversos para esse símbolo mundial. Muitos artistas já se apropriaram da imagem da *Monalisa* e criaram obras a partir de seus interesses e desejos.

Figura 19 – Visualidades produzidas pelos alunos a partir da *Mona Lisa*



Legenda: Criações artísticas dos estudantes a partir da fotocópia da obra *Mona Lisa* em preto e branco.

Fonte: O autor, 2011.

As produções foram idealizadas e realizadas em sala de aula e o material plástico utilizado foi lápis de cor e canetinha. Cada estudante interpretou a *Mona Lisa* de um jeito diferente, construindo desde freias e roqueiras a egípcias e *rappers*.

Na época, dois jovens da turma que realizou essa proposta, realizaram sua releitura tomando como referência uma criatura, como um zumbi, que é símbolo da banda de rock *Iron Maiden*, conhecido como *Eddie* (Figura 20). A figura conquistou os fãs da banda e acabou também se tornando um ícone nas bandeiras de algumas torcidas de times de futebol, como um mascote.

Na ocasião, quando percebemos o desenho que estava sendo criado, sob moldes contraditórios ao que esperávamos, os estudantes foram chamados em particular para “se explicarem” sobre aquela estética, aparentando certa afronta às normatizações de uma instituição escolar. Suas *Mona Lisas* eram assustadoras. Entretanto, não fosse a postura que, por vezes assumimos enquanto agentes da ordem e do controle, teríamos percebido que os desenhos foram construídos como deveriam ser, segundo a referência que escolheram. Uma usava capuz, a outra fumava; uma tinha uma foice e a outra portava um punhal, cheios de sangue escorrendo pelos metais.

Figura 20 – Ícone de uma banda de rock



Legenda: Imagens do *Eddie*, símbolo do grupo *Iron Maiden*.
Fontes: Ultradownloads, 2013. The XMB Group, 2013.

Infelizmente, os trabalhos não ficaram registrados. Por isso, só a memória nos ajuda a narrar essa história que expõe as fissuras de um cotidiano “politicamente correto”, carregado da falsa “liberdade de expressão”:

É preciso despir-nos de preconceitos para capturarmos “os elementos constitutivos das realidades” que estamos em contato nos cotidianos. Evitar cristalizações e generalizações de conceitos nos ajudam a ampliar nosso olhar para o sutil e para o contrastante. Lidar com o imprevisível. Investigar os cotidianos é trabalhar com as oportunidades do inesperado (VICTORIO FILHO, 2007, p. 106).

Entendemos que precisamos estar atentos ao que não faz parte de nosso repertório imagético com mais frequência. O exemplo do trabalho com as *Mona Lisas* que acabamos de descrever nos mostra uma prática de cerceio, por mera ignorância, de desconhecimento do repertório imagético dos alunos, que não desejamos nos cotidianos escolares. É com pesar que identificamos que nossa prática, na ocasião desta narrativa, tenha sido um limitador de possibilidades estéticas, nos fazendo refletir sobre a atitude seletiva, e muitas vezes preconceituosa no âmbito educacional. Mas é, na mesma medida, um importante exemplo para avaliarmos como somos formados para atuar na educação. Ao mesmo tempo em que pregamos o respeito e a liberdade, limitamos as expressões acreditamos nos afrontar. Como desejamos uma autonomia se muitas vezes nós mesmos as restringimos?

A ideologia emancipatória, na filosofia de Jacques Rancière (2002) acerca da emancipação intelectual, aponta que o mestre ignorante sobrepõe suas verdades e inteligência aos saberes dos educandos, colocando esta relação num patamar hierarquizante. Já o mestre emancipador, reconhece que

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. (...)No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. (...) Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p.31-32).

Julgamos incontestável a importância da produção e fruição poéticas na formação humana, especialmente no ensino de arte. Porém, muitas vezes, não atentamos para a potência de subversão e o grau de afetação que essas práticas podem ter.

Sawaia (2006) nos faz refletir sobre o afeto, a estética e a imaginação como as “três funções do psiquismo humano que configuram o que há de mais subversivo e borbulhante no interior do sujeito.” (p.85). Segundo a autora,

Afetividade é categoria esquecida ou relegada à fonte de erro nas análises do homem em sociedade, postura teórica que encobre sua importante função na constituição do sujeito e de sua ação criadora e revolucionária. Ela compõe, com as outras duas (estética e imaginação), a base da configuração da pessoa como potência de vida e criação. Sem essas três categorias, fetichiza-se o homem, e a crítica social e a prática transformadora deslocam-se dos esforços e da ação deles e se direcionam exclusivamente às estruturas sociais e às culturas, que, assim, reificam-se. (SAWAIA, 2006, p. 84).

A autora nos remete a Espinosa ao tratarmos da afetividade:

Segundo este filósofo a afetividade é a capacidade do homem de se afetar e de ser afetado (*affectus*), ao mesmo tempo em que é o resultado corpóreo e mental dessas afecções ao se ele denomina *affetio* (afeto). (...) O afeto é sempre uma transição, passagem de um estado de potência para outro; é imagem que provoca transformações de nossa mente e corpo, aumentando ou diminuindo nossa potência de ação. (SAWAIA, 2006, p.86-87)

Neste viés, a afetividade se faz presente no cotidiano escolar com naturalidade, pois afetar e ser afetado são práticas constantes em nossas vidas diárias. O grau de afecção varia conforme nossas experiências sociais, culturais e sensoriais. Nossa capacidade de experimentar o mundo e atuar sobre ele é uma

imanência que só existe na forma de ação por meio das relações sociais, ela depende da qualidade das mesmas, ao mesmo tempo em que as afeta, portanto, a expansão da potência de ação exige liberdade e criação. Em contrapartida, relações autoritárias e excludentes precisam inibir a imaginação, a sensibilidade estética e bloquear os afetos, instalando uma política de cristalização da capacidade de afetar e ser afetado, para reproduzir-se. Daí se deduz que a resistência e a ação transformadora não estão somente na história ou na estrutura social, mas no *conatus*, no desejo de ser livre e de se expandir, mas que só existe em estado determinado socialmente. (SAWAIA, 2006, p. 87).

3.2.1 O que geramos e o que é gerado em nós

Em atividade realizada com as turmas de 8º ano, na mesma escola municipal a que nos referimos ao longo desta pesquisa, ao tratarmos da arte urbana, refletimos sobre a estética peculiar do Profeta Gentileza.

Figura 21 – Gentileza gera gentileza



Legenda: Frase mais conhecida criada pelo Profeta Gentileza
Fonte: Portal Quase Tudo, 2014.

O clipe da música “Gentileza” da cantora Marisa Monte foi apresentado aos meninos e meninas da turma, após a exibição de algumas imagens da cidade do Rio de Janeiro com os escritos do artista urbano. Um painel interativo, com bolsos transparentes, foi trazido para sala de aula a fim de montarmos frases, individuais ou coletivas, a partir do esquema: “X” gera “Y”.

Entre tantas opções e desejo de realizar todas as ideias que tinham, os estudantes formaram algumas frases com as letras disponibilizadas no modo do alfabeto estético do artista

Figura 22 – Alunos com o quadro interativo



Legenda: Os jovens na aula de arte e suas expressões no quadro interativo com a estética do Profeta Gentileza.
Fonte: O autor, 2013.

Após o trabalho interativo, os alunos foram convidados a eternizar suas frases criando suas próprias placas a partir da referência ao trabalho do próprio artista, utilizando apenas o formato de suas letras e símbolos, além da ordem do esquema sugerido.

Muitos alunos se apropriaram, inclusive, das cores usadas pelo Gentileza, embora na atividade não tivesse sido estabelecida nenhuma regra sobre isso.

Figura 23 – Visualidades produzidas a partir da estética do Gentileza



Legenda: Trabalhos realizados pelos estudantes a partir da apresentação da estética do Profeta Gentileza.
 Fonte: O autor, 2013.

As frases ilustradas na figura 23 atenderam ao objetivo inicial da proposta apresentando conteúdos mais abrangentes, construções comuns e superficiais, ao passo que as imagens a seguir mostram com mais clareza a utilização de ícones dos universos em que os estudantes transitam.

Na imagem a seguir (figura 24), observamos uma abordagem mais política: um dos jovens escreveu a frase “Brasil gera corrupto”, que pode ser lida como um pequeno protesto, ou uma simplória generalização, diante do que vimos acontecendo no campo governamental brasileiro nas atuais manifestações do país. Ainda assim, o cunho político aqui expresso demonstra que este assunto permeia o cenário juvenil e que encontra, na escola, espaço para expansão.

Figura 24 – Brasil gera Corrupto



Fonte: O autor, 2013.

Figura 25 – EXP gera LEVEL



Fonte: O autor, 2013.

Na figura 25, a expressão “*exp gera level*” está ligada ao fascínio do estudante pelos *games*, distração tão comum entre crianças e jovens. *Exp* é a sigla de “experiência”, que nos jogos eletrônicos, ainda pode variar com *xp*. *Level* significa nível, em inglês. Nessa lógica dos *games*, ganhando experiência o jogador passa de nível, ou seja, quanto mais *exp*, maior o seu *level* (ou *lvl*, a abreviatura da expressão estrangeira).

Figura 26 – Anime gera Cosplay



Fonte: O autor, 2013.

Na imagem acima (Figura 26), temos o escrito “*anime gera cosplay*”, cujas informações nos sinalizam para um mundo fantasioso e muito próximo dos jovens. Anime é qualquer desenho, animado ou estático, com características próprias, especialmente na elaboração dos grandes olhos dos personagens (pessoas ou animais). É um tipo de animação originária do Japão, que tomou o resto do mundo com sua imaginativa estética.

Figura 27 – Exemplos de animes



Fontes: Rafael Oleques Nunes, 2013. Drakull, 2013.

Cosplay, abreviação de *costume play*, é a representação física de um personagem, real ou fictício, como *animes*, *mangás* ou *videogames*, por exemplo. Muitas pessoas participam de concursos de *cosplay* pelo mundo e lançam mão dessa prática como fonte financeira, quando se apresentam em eventos diversos.

No caso da frase criada pelo estudante, há uma relação direta com o desenho de anime e a fantasia que tem essas ilustrações como referências, denominada *cosplay*..

Figura 28 – Exemplo de *Cosplay*



Legenda: Hatsune Miku do game Vocaloid. Personagem muito comum entre os cosplayers.
Fonte: Diário Cosplay, 2013.

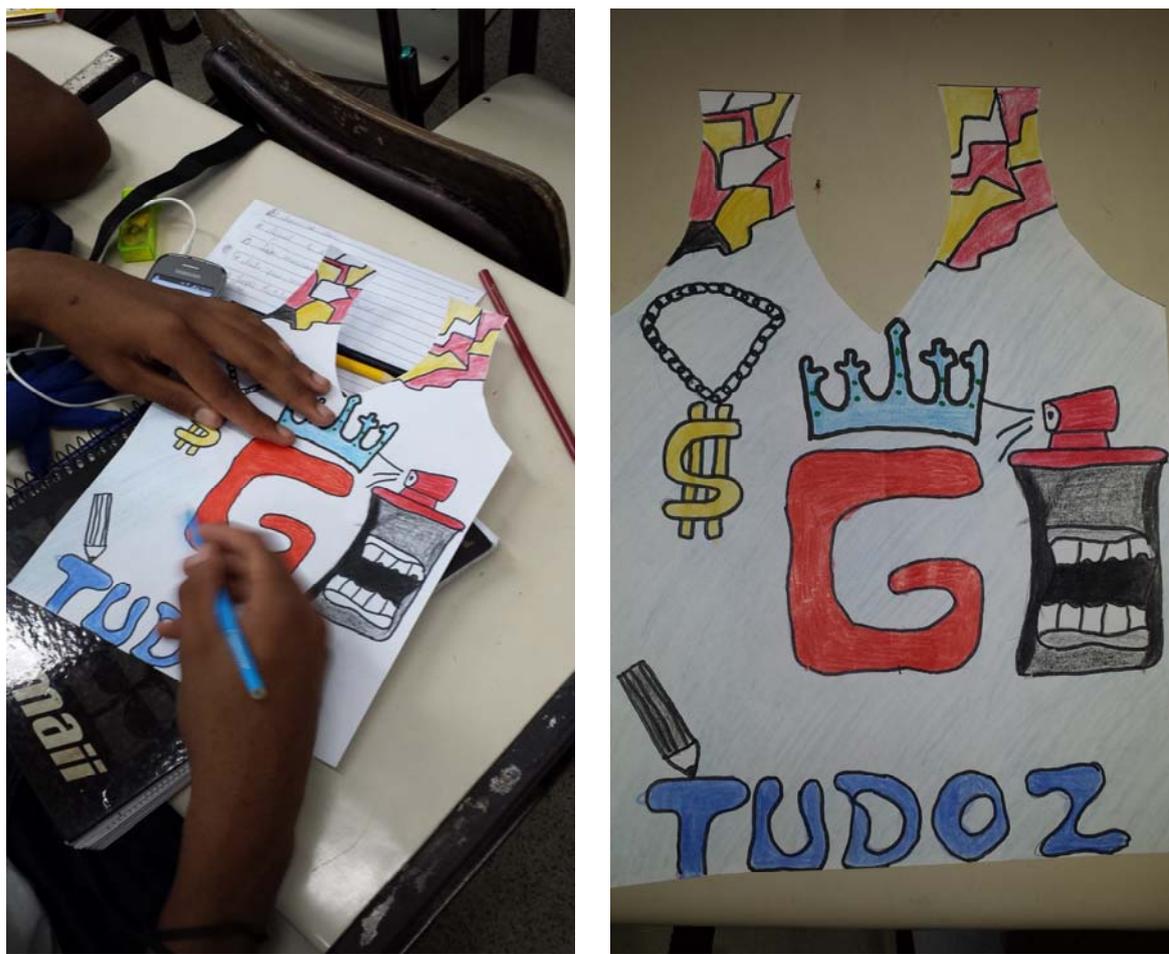
Os trabalhos apresentados aqui expressam, através de suas subjetividades, alguns saberes de universos imagéticos próprios da juventude.

3.2.2 Vestindo a camisa

A prática descrita a seguir é fruto de um “questionário de interesses” realizado logo nos primeiros dias de aula com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Perguntas sobre suas preferências de estilos musicais, cores e atividades nos tempos livres, compunham o questionário supracitado. Ao terminar de preenchê-lo, os alunos transformariam essas respostas em símbolos, utilizando, para isso, uma folha tamanho A4, cortado em formato de camiseta.

A letra inicial do nome de cada aluno na frente da camisa era o primeiro passo na elaboração do trabalho, como uma forma de identifica-las. Alguns alunos recortaram suas camisetas em diferentes formatos, imprimindo um tom pessoal já no modelito. O material utilizado na atividade foi canetinha e lápis de cor.

Figura 29 – Trabalho sobre identidade em desenvolvimento



Legenda: Estudante confeccionando seu trabalho, seguido do trabalho já concluído.
Fonte: O autor, 2014.

Na realização de diversos trabalhos, pudemos perceber a recorrência do termo “tudo 2”, gíria que significa “tudo tranquilo”. A expressão é amplamente utilizada no universo musical do *funk*, como na música de Mc Andinho do Rodo:

Tudo 2 (Mc Andinho do Rodo)

*Pega pega fita, joga a fita tudo dois, dois
Pega pega fita, joga a fita tudo dois, dois*

*Nova moda no baile funk não vou deixa pra depois
Vou pergunta se ta tranquilo e você responde tudo dois*

*Na zona sul (tudo dois)
Na zona oeste (tudo dois)
Na zona norte (tudo dois)
No baile funk (tudo dois)
No camarote (tudo dois)
O Dj do baile (tudo dois)
E no asfalto (tudo dois)
Na comunidade (tudo dois)*

*Essa aqui és pros irmãos, pros irmão, pros irmão
E também para as amiga
Pega pega fita, joga a fita tudo dois, dois
Pega pega fita, joga a fita tudo dois, dois
Pega pega fita, joga a fita tudo dois, dois
Pega pega fita, joga a fita tudo dois, dois*

Nova moda no baile...

Fonte: <http://www.kboing.com.br>, 2014.

O desenho produzido pelo aluno ainda tem uma lata de tinta spray, que segundo o jovem, simboliza o tipo de arte de que ele gosta – uma das perguntas do questionário. A coroa e o cordão “de ouro”, junto com o cifrão fazem parte não só do gosto do menino como são ícones massivos nos assuntos relacionados aos “funk ostentação”.

A interpretação de objetos e imagens é uma prática que mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos – professores e alunos – que interpretam. Nesse processo de interpretação, ao tentar compreender o sentido simbólico das imagens, os indivíduos são influenciados pelo imaginário dos lugares sociais por onde passam, vivem ou habitam. O território visual onde as pessoas estão situadas – moram, frequentam, etc – ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo as coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação. (MARTINS, 2011b, p. 18).

Evidentemente, essas visualidades vão muito além dos sentidos que lhes damos, enquanto professores, e aos meninos que as tem em sua vivência cotidiana. Por não transitarmos sempre nos mesmos espaços, somente em sala de aula temos a chance de estabelecer essa troca, de vivenciar a imersão em universos alheios aos nossos.

É nessa perspectiva, do currículo escolar oficial nos fazer empurrar “goela abaixo” dos estudantes, conceitos e conteúdos, que em nada dialogam com os

espaços de relações ou com as estéticas vividas, cheias de informações e saberes, que à nossa angústia se apresentam.

A imagem de outro trabalho nos chama atenção. Ela foi trazida a este estudo como um convite para repensarmos nossos conceitos e nos aceitarmos ignorantes, sem culpa de nos desapontarmos com nossos próprios “não-saberes”. Sob o julgo de que “professor sabe tudo”, estabelecemos relações hierárquicas com os alunos, colocamo-nos acima deles. Com isso, deixamos de vivenciar as delícias que a incompletude do conhecimento humano nos traz.

Figura 30 – Visualidade produzida durante a aula



Legenda: Camiseta produzida por um estudante fazendo referência ao universo musical do rock.

Fonte: O autor, 2014.

O autor do trabalho acima (figura 30) é um fascinado por *rock* e apresentou em sua criação vários elementos desse universo que, de nossa parte, pouco conhecemos. As letras usadas para escrever os nomes das bandas, por exemplo, já

demonstram sua preocupação com o design típico desse estilo musical. As cores utilizadas também dão o tom “*underground*” comum ao universo do rock.

Figura 31 – Outras produções



Legenda: Outras produções dos jovens com o tema da camiseta fazendo referência a outros games eletrônicos, redes sociais e outros gostos.
Fonte: O autor, 2014.

3.2.3 Quadros vivos

O corpo como suporte foi o ápice desta prática pedagógica. Ao entrarem em contato com famosas obras de arte, os estudantes puderam, mais que apreciá-las, desmistificá-las e habitá-las.

Figuras 32 e 33 – Visualidades produzidas com os corpos



Legenda: Produções dos jovens a partir de uma resignificação das pinturas *Madame Cézanne no jardim* (1880-82), de Paul Cézanne (Figura 32), e *O filho do homem* (1964), de René Magritte (Figura 33).

Fonte: O autor, 2012.

Poucos são os alunos oriundos das escolas públicas cariocas que têm acesso ao universo visual formal do sistema de arte diretamente. A frequência de visitas aos museus está longe de ser constante, com a escola ou com a família. A atividade que descrevemos a seguir foi uma maneira de diálogo encontrada para “burlar” um pouco esse sistema e subverter a ordem do artista e da dimensão. Das pinturas fixas e estáticas nas paredes, as obras tomaram vida através dos corpos dos estudantes num espaço tridimensional.

Figura 34 – Visualidades produzidas com os corpos II



Legenda: Visualidades produzidas pelos jovens a partir de uma resignificação da pintura *Mulheres na janela* (1929), de Di Cavalcanti.
Fonte: O autor, 2014.

As interpretações feitas por eles a partir das obras canônicas exigem de nós um olhar cuidadoso no que se refere ao seu universo simbólico. Apropriamo-nos das obras e, ao mesmo tempo, elas também se apropriaram de nós. Ao emprestarmos nossos corpos, não é apenas a fisicalidade que nos é levada, mas, ainda, nossas subjetividades.

A relação que as estudantes fizeram entre a pintura do Di Cavalcanti e a ideia sobre o que as mulheres na janela fazem, é primorosa.

No caso seguinte (Figura 35), o jovem reúne os elementos físicos do quadro, que são o terno, chapéu e pomba, e os ressignifica, trabalhando com a referência de um mágico.

Figura 35 – Visualidades produzidas com os corpos III



Legenda: Visualidades produzidas pelos jovens a partir de uma ressignificação da pintura *O homem do chapéu-coco* (1964), de René Magritte.
Fonte: O autor, 2014.

É nessa lógica de relações que os *praticantepensantes* do universo escolar recriam diariamente seus currículos.

(...) podemos compreender a autoria no campo curricular como produção autônoma, original, criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem o currículo, essa “obra de arte” cotidianamente construída e renovada pelos *praticantepensantes* nas/das/com as escolas. (OLIVEIRA, 2012, p.46)

3.2.4 Autorretratos

Nesta prática pedagógica, os estudantes realizaram pinturas sobre si mesmos. A proposta era de se trabalhar não só as características físicas como também as emocionais.

Algumas produções colhidas do contexto escolar retratam a diversidade de tipos físicos, desejos e habilidades. Tecnicamente, algumas imagens são mais realistas, outras mais caricaturadas, mas todas mostram universos simbólicos peculiares.

Figura 36 – Autorretratos



Legenda: Autorretratos pintados pelos estudantes (Tinta guache sobre cartolina).
Fonte: O autor, 2013.

Duas das imagens produzidas pelos estudantes estarão em destaque, a seguir, para analisarmos os referenciais imagéticos que os estudantes lançam mão ao realizar suas criações estéticas.

A jovem autora do autorretrato a seguir (Figura 37) nos permite fazer uma leitura um tanto tecnológica dos seus saberes e interesses. Ícones que representam o *facebook*, o *twitter* e o *youtube*, se apresentam em torno da sua figura central esbanjando um ar alegre, quase comemorativo.

As redes sociais, e a internet como um todo, trazem formas de se relacionar e conhecimentos virtuais que o campo escolar, muitas vezes, não comporta. Nesse caso, a menina achou uma boa fresta, nessa estrutura, para impor seus gostos e deleites fora da escola.

Figura 37 – Autorretrato e redes sociais



Legenda: Produção visual de uma aluna com ícones tecnológicos de seu universo simbólico e social.

Fonte: O autor, 2013.

O autor do autorretrato abaixo (Figure 38) nos faz refletir sobre a questão mercadológica, utilizada como referência em seu trabalho.

Figura 38 – Autorretrato e moda



Legenda: Produção visual de um estudante referendado nos ícones do mercado de seu universo simbólico e social.

Fonte: O autor, 2013.

O olhos e boca da figura nos remetem ao simbolismo do personagem “*bad boy*”, enquanto a camiseta faz remissão ao ícone da *Nike*, conhecida marca americana de materiais esportivos entre outras coisas. Os cabelos arrepiados também nos fazem pensar sobre a moda dos cortes comuns a jogadores de futebol, por exemplo, ídolos de tantos meninos. Percebemos, então, esses itens inseridos na criação como uma forma de aventar o desejo de seu criador por meio do consumo.

3.2.5 Imagem e consumo

As propagandas, embalagens e marcas permeiam nosso cotidiano de maneira voraz. O apelo ao consumo é tão grande e tão sorrateiro que muitas vezes não nos damos conta de toda a força que esse marketing tem. Trata-se, portanto, de mais um campo de imagens que precisa ser discutido na escola a partir das vivências do dentro e fora dela.

Apresentamos aqui as produções dos estudantes efetuadas a partir das embalagens trazidas para debate. Após as argumentações acerca do papel dessas marcas e dos seus poderes de convencimento, iniciamos a proposta de ressignificar as mensagens para o público.

Figura 39 – Arte e consumo I



Legenda: Estudante realizando seu trabalho com a marca do banco 'Bradesco', que virou 'Brasileira'.

Fonte: O autor, 2012.

Figura 40 – Arte e consumo II



Legenda: Jovem trabalhando na embalagem do refrigerante 'Sprite' que virou "splode".
Fonte: O autor, 2012.

Trabalhar com as marcas, e explorar todo o universo simbólico que trazem, é se posicionar além de nosso papel de consumidores desenfreados. É preciso perceber, aqui, uma postura crítica para analisar e subverter as imposições que nos chegam de forma ardilosa e sorrateira.

Figura 41 – Arte e consumo III



Legenda: Ressignificação da marca 'Casas Bahia' para 'Casa da Bandida'.
Fonte: O autor, 2012.

Figura 42 - Arte e consumo IV



Legenda: Ressignificação da marca 'Motorola' para 'Maravilhosa', e da embalagem 'cometa – açúcar refinado especial' para 'comecem a ser refinados e especiais'.
Fonte: O autor, 2012.

Figura 43 - Arte e consumo V



Ressignificação da marca 'Fanta Uva' para 'Fantástica única', e da embalagem 'União refinado especial' para 'única perfeita especial'.
Fonte: O autor, 2012.

Figura 44 - Arte e consumo VI



Legenda: Ressignificação da marca 'Garoto – Serenata de amor' para 'Garota – sensível ao amor', e da embalagem 'Guaraná Antártica' para 'Garota fantástica'.

Fonte: O autor, 2012.

Figura 45 - Arte e consumo VII



Legenda: Resignificação da marca 'Perdigão' para 'Perigosa'.
Fonte: O autor, 2012.

3.3 Proposições

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."

Jean Piaget

Pensamos que o desafio da arte-educação hoje está numa “reconstrução” do ensino da arte. Reconstrução esta não no sentido clichê do termo, trazendo uma ideia de simples inovação, de possível “salvamento” que a arte na escola poderia operar na escola, tampouco como forma de superar as concepções tecnicistas, utilitárias e da livre expressão que, durante tanto tempo “massacraram” este campo do saber. Mas, uma reconstrução no sentido de repensar a arte no ensino, levando em consideração as vivências dos alunos, suas realidades, desejos, anseios, capacidades, enfim, suas histórias e valores. Vemos o cotidiano como um texto com sentidos camuflados, em que as entrelinhas só são percebidas pelo leitor se este estiver disponível a repensar suas verdades e despojado de preconceitos, para captar o que está além do escrito.

Os estudantes podem trazer percepções artísticas que não temos em nosso repertório de professor, muitas vezes preconceituoso, como detentores do saber:

É preciso valorizar os conteúdos que os alunos já têm, o saber que trazem, e reconhecer que as coisas mais importantes que aprendemos na vida não são necessariamente foram aprendidas na escola. Por isso, a educação não formal e as experiências de aprendizagem fora do espaço escolar devem ser valorizadas e articuladas com o currículo escolar.” (MOSE, 2013, p. 56).

É nessa relação entre sujeitos, espaços e currículos que esta pesquisa se encontra, buscando percorrer os caminhos tortos de um cotidiano intenso, turbulento. Percebendo que os agentes do processo educativo ampliam seus

repertórios e alargam seus conceitos ao estabelecerem a troca constante de visões, suposições, hipóteses, interesses, é o que nos faz acreditar que o conteúdo a ser ensinado/aprendido está em constante mutação nesse campo conflituoso e potente.

Segundo Mosé (2013), “professor não é aquele que sabe tudo, mas aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos” (p. 55). A autora afirma, ainda, que se todo saber é provisório, se todo conhecimento está sujeito a mudanças, a produção de conhecimento deve ser coletiva. Desta forma, alunos e professores podem se debruçar sobre temas desconhecidos, numa relação dialógica e compartilhada, excluindo a hierarquização através do poder.

Discutimos aqui as práticas pedagógicas frente ao currículo oficial, direcionando o nosso pensamento, com o intuito de problematizar a democratização desses conteúdos na realidade que atuam os *praticantespensantes* da escola:

(...) Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma ‘esfera pública democrática’. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 2011, p. 54-55)

Compreender o mundo através da dimensão rizomática, em toda sua multiplicidade e complexidade, rodeado pelas incertezas epistemológicas da contemporaneidade na educação é um desafio permanente e uma discussão urgente:

O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões. Uma escola na qual a arte, a filosofia, a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular; ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos, questões. Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis (...). (MOSÉ, 2013, p. 83-84).

As imagens criadas pelos meninos e meninas na escola, nas visualidades dos corpos, gestos e traços, transitam poeticamente nos cotidianos escolares clamando por olhares identificadores e incentivadores das diversas identidades dos autores desse processo.

A dimensão atual do desafio educacional remete, ou antes, arremessa, seus agentes, professores, pesquisadores, alunos e demais sujeitos envolvidos

direta ou indiretamente, ao oceano tempestuoso dos enfrentamentos dos princípios fundantes da educação formal, em outros termos, às suas premissas filosóficas. Tal arremesso metaforiza a tarefa inadiável de entendimento e reterritorialização da vida e produção desses atores da cena escolar. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 18).

Esse contexto escolar, relacionado ao cotidiano dos jovens, pode ser entendido como um

oceano de questionamentos e experiências cuja travessia depende, fundamentalmente, do aguçamento da sensibilidade, como rosa dos ventos, ou seja, da reinvenção da sensibilidade, da sensorialidade como potências norteadoras, direcionadas, então para os muitos aspectos antes dispensados ou não percebidos nas investigações da vida escolar. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 18)

O “aguçamento da sensibilidade”, como os autores colocam, é um desejo constante dos educadores que acreditam na importância de discutir as práticas educativas ligadas ao universo imagético, e de analisar a concretude e viabilidade poética das relações dentro/fora da escola em que as redes de conhecimento são tecidas.

CONCLUSÃO

Ao realizar esta pesquisa nos demos conta de nossa potência enquanto profissionais da educação, na atuação direta com as relações de saberes que constituem o cotidiano escolar. Ao descobrirmos as possibilidades destas infinitas redes de conhecimentos, e ao vivenciarmos o estudo do/nos/com os cotidianos, enfrentando as dificuldades, que bem sabemos, não são poucas e, muitas vezes, nos fazem pensar em desistir, percebemos que a vida transita poeticamente em cada canto das escolas.

É por meio das expressões visuais das subjetividades dos *praticantespensantes* e do respeito às alteridades encontradas nesses imbricamentos, que pensamos a necessidade de despertar o corpo docente para a experiência do sensível.

A urgência de discutir uma percepção mais apurada do cotidiano escolar como possibilidade de desenvolvimento crítico e emancipador dos alunos, a partir das práticas estético-artísticas, foi uma das intenções desta pesquisa, assim como refletir sobre o currículo como criação cotidiana.

Acreditamos que ao concluir este trabalho, relacionando as vivências e as produções nas aulas de artes à pertinência dos conteúdos designados para a disciplina em questão, demos enfoque às imagens da estética do cotidiano como potencial emancipatório e ampliamos as possibilidades de formação de subjetividades democráticas.

Enfrentar as amarras de um sistema de hierarquias e de controle exercidos pelos dominadores do processo educativo é um caminho muito longo. As relações de poder, cerceio, opressão e violência simbólica permeiam intensamente esse espaço, de tal forma que o olhar para o poético e o encantamento, fica quase esquecido. Porém, supomos que esta investigação contribua com essa jornada.

Enquanto estivermos em nossas salas de aulas, trabalhando com nossos jovens, mas não encerrados nelas, ampliando cada vez mais os horizontes dos afetos e das tramas infindáveis e rizomáticas dos conhecimentos, para além dos muros das escolas, estaremos travando combates de grande potência contra as coerções, indiferenças e violências simbólicas a que somos socialmente subjugados.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas - Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. 4. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Nº 23, p 62-74. Mai/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira/USP, 1980.

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. *Por uma antropologia da mobilidade*. Maceió: EDUFAL: UNESP, 2010.

AURELICE NUNES. *Monalisa(s)*. 2012. Disponível em: <<http://blogarteduc.blogspot.com.br/2012/06/monalisa-s.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURRIAUD, Nicolas. *Radicante – por uma estética da globalização*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004. v. 3.

DIÁRIO COSPLAY. *Apresentando o mundo cosplay*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://diario-cosplay.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

DRAKULL. *Vem aí um crossover entre os animes Dragon Ball Z, One Piece e Toriko*. 2013. Disponível em: <<http://www.osnavegadores.com.br/vem-ai-um-crossover-entre-os-animes-dragon-ball-z-one-piece-e-toriko/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDITORA ABRIL S.A. *Nelson Leirner dá novas caras ao quadro de Mona Lisa*. 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/album-de-fotos/artista-das-novas-caras-para-quadro-de-mona-lisa/>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

_____. *A importância do ato de ler*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GURVITH, Georges. *Tratado de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. v.1.

HALL, Stuart. *Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE CULTURA, MODA E DESIGN. Blog Roda da Moda. *Inhotim Galeria Cildo Meireles*. 2008. Disponível em:

<http://www.rodadamoda.com/post.php?id_post=75>. Acesso em: 13 nov. 2013.

LAURA APSIT LIVENS. *SS14 New Collection – Blue Epoch*. London. 2013.

Disponível em: <<http://www.lauraapsitlivens.co.uk/ss14-new-collection-blue-epoch/>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LANDER, Edgardo. Pensamento crítico latino-americano: discutindo o eurocentrismo. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 11, p.11-27, maio 2005.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Cia da Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011(a).

Martins, Raimundo. Imagem, identidade e escola. *Cultura visual e escola*, Rio de Janeiro, n.9, ano XXI, p. 15-21, ago. 2011(b). Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. Educar com imagens: múltiplos tempos e interpretação. *Arte na Escola*, Boletim, São Paulo, n. 45, abr. 2007.

MC ANDINHO DO RODO. *Tudo 2*. Disponível em: <http://www.kboing.com.br/andinho-do-rodo/1-1287276/>. Acesso em: 12 fev. 2014.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, medidas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Atos normativos – Súmulas, pareceres e resoluções. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 14 mar. 2014.

MONALISA DE PIJAMAS. *Maurício de Sousa 50 anos de carreira*. 2009. Disponível em: <<http://www.monalisadepijamas.com.br/cantinho-das-monas/mauricio-de-souza-50-anos-de-carreira>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOSÉ, Viviane. (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOVA ESCOLA. Reportagem sobre cultura visual: Um mundo de imagens para ler. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/mundo-imagens-ler-426380.shtml>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

NUNES, Luciana Borre. *As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PONTY, Merleau. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PORTAL QUASE TUDO. *Porque... gentileza gera gentileza!* Brasil, 2014. Disponível em: <<http://portalquasetudo.com.br/porque-gentileza-gera-gentileza/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

RAFAEL OLEQUES NUNES. *Paradise of anime - Volta do blog*. Charqueadas, RS. 2012. Disponível em: <<http://paradise-of-animes.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas específicas – Artes Visuais*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4227613>>. Acesso em: 25 set. 2013.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?* São Paulo: USP, 2009. (Cadernos Pedagogia Universitária).

RODRIGUES, Augusto. Arte/Educação uma pedagogia para fraternidade. In: AGUIAR, Ritamaria; ROMÃO, Valtair (Org.). *Programa arte sem barreiras. Educaçãoarteinclusão – Caderno de Textos*, ano 3, n. 4, p. 15-19, ago./dez. 2006.

SABIRON, F.; ARRAIZ, A. El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial. *Revista Europea de Etnografía da Educação*, v. 4, p. 11–25, 2005.

SAHLINS, Marshall. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, Salvador, v. 36, n. 128, p. 451–472, maio/ago. 2006.

SATC. Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina. *Cadarços coloridos: a nova moda entre a galera*. Criciúma, SC. 2011. Disponível em: http://www.portalsatc.com/site/interna.php?i_conteudo=317&titulo=CadarA%EF%BF%BDos+coloridos:+a+nova+moda+entre+a+galera. Acesso em: 20 mar. 2013.

SAWAIA, Bader Burihan. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: ROS, Silvia Zanatta Da; MAHEIRIE, Kátia. ZANELLA, Andréa Vieir. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 85-94. (Coleção Cadernos CED; v. 11).

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STOLLER, Paul. *The taste of ethnographic things: the senses in anthropology*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1989.

THE XMB GROUP. Fórum NetVasco. *Votem no novo modelo de bandeirão da Força Jovem Vaco a maior organizada do mundo*. Rio de Janeiro, RJ, 2001-2011. Disponível em: <<http://www.forumnetvasco.com.br/viewthread.php?tid=8237>>. Acesso em: 02 maio 2013.

TOURINHO, Irene. Ver e ser visto na contemporaneidade: As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade – por que a escola deve lidar com isso? *Cultura visual e escola*, Rio de Janeiro, n.9, ano XXI, p. 4-14, ago. 2011. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

ULTRA DOWNLOADS. *Eddie The Head – Iron Maiden*. Rio de Janeiro, RJ, 2001-2014. Disponível em: <<http://ultradownloads.com.br/papel-de-parede/Eddie-The-Head-Iron-Maiden/>>. Acesso em: 02 maio 2013.

UNIVERSIA BRASIL. *Conheça Mona Lisa, de Leonardo da Vinci*. 2012. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/01/04/900821/um-pouco-arte-sua-vida-conheca-mona-lisa-leonardo-da-vinci.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

VICTORIO FILHO, Aldo. A imagem na escola refaz a imagem da escola? In: TEIXEIRA, Maria de Fátima; BARRETO, Talita de Assis. *Pesquisas e vivências em formação docente*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

_____. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. *Currículo sem fronteiras*, v.7, n.2, p. 7-20, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/victorio-berino.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

ZABALA, Antoni (Org.). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.