



Pré-sal: plataformas serão feitas no
equipamentos estimulam o desenvolvimento

EDUCAÇÃO EM VISUALIDADES NO "CHICÃO":

Centro Educacional São Francisco do Distrito Federal



7x1

LEÍSA SASSO

Figura 1 - Capa

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Programa de Pós-graduação em Arte

LEÍSA SASSO

Educação em visualidades no “Chicão”:
Centro Educacional São Francisco do Distrito Federal

Brasília, 2018

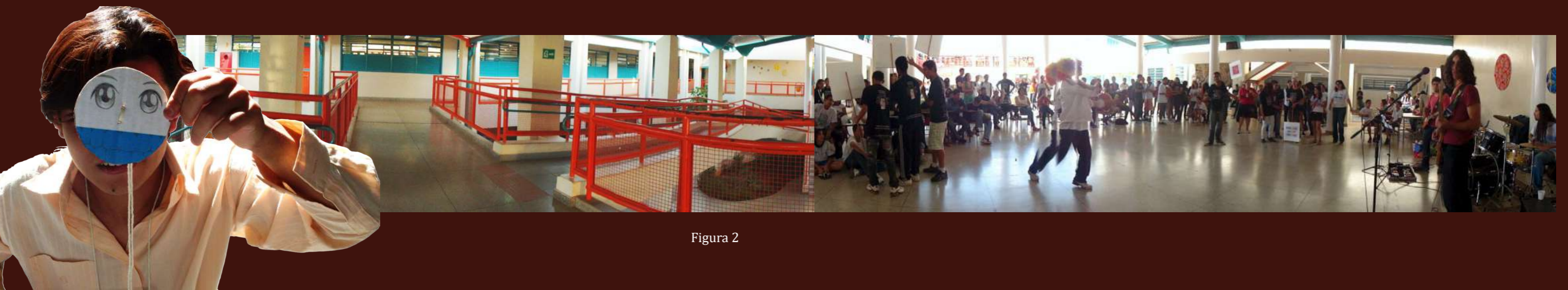


Figura 2

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. BELIDSON DIAS (VIS- UnB)
Presidente e Orientador

PROF. DRA. PAOLA BASSO ZORDAN (IA- UFRGS)
Membro Externo

PROF. DRA. WIVIAN WELLER (FE- UnB)
Membro Externo

PROF. DR. EMERSON DIONÍSIO GOLES DE OLIVEIRA (VIS – UnB)
Membro Interno

PROF. DR. BIAGIO D'ANGELO (VIS -UnB)
Suplente interno

PROF. DRA. IRENE TOURINHO (FAV-UFG)
Suplente externo

Brasília, 13 de dezembro de 2018



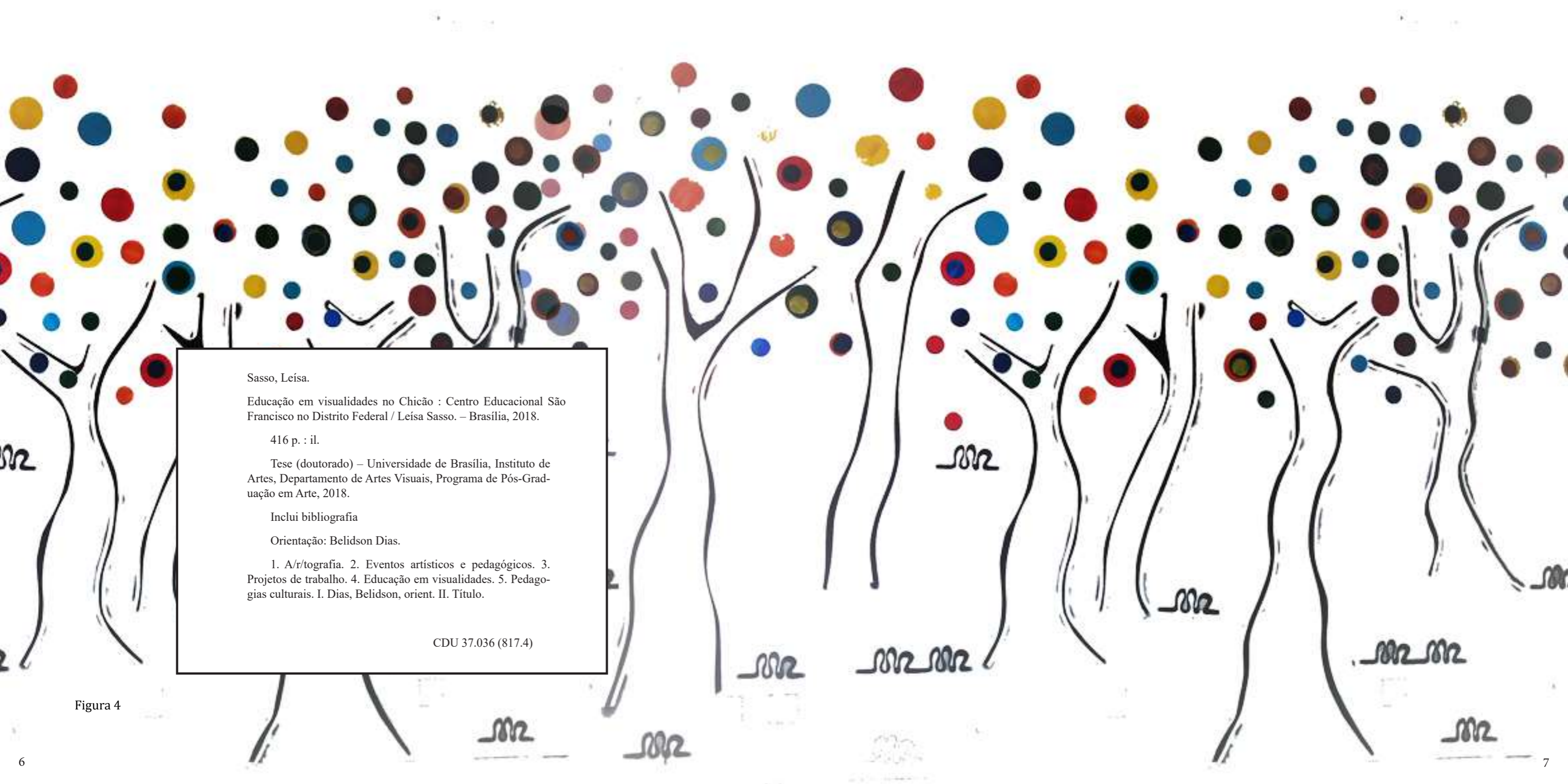
Figura 3

LEÍSA SASSO

EDUCAÇÃO EM VISUALIDADES NO “CHICÃO”: CENTRO EDUCACIONAL SÃO FRANCISCO DO DISTRITO FEDERAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Doutor em Artes na linha de Pesquisa de Educação em Artes Visuais. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
Orientador: Professor Dr. Belidson Dias

Brasília
2018



Sasso, Leísa.

Educação em visualidades no Chicão : Centro Educacional São Francisco no Distrito Federal / Leísa Sasso. – Brasília, 2018.

416 p. : il.

Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte, 2018.

Inclui bibliografia

Orientação: Belidson Dias.

1. A/r/tografia. 2. Eventos artísticos e pedagógicos. 3. Projetos de trabalho. 4. Educação em visualidades. 5. Pedagogias culturais. I. Dias, Belidson, orient. II. Título.

CDU 37.036 (817.4)

Figura 4



Figura 5

Agradeço

Ao meu amor Evandro Sada pela revisão dos meus textos, pela ajuda e contribuição com as novas tecnologias, edição de imagens e pela amizade permanente.

À Carli Ayô por compartilhar comigo e com o “Chicão” sua arte inspirada e inspiradora e pela contribuição em páginas desse trabalho e parceria constante.

À Yuri Paranhos pela alegria e leveza de sua companhia ao longo desse trabalho, e pela paciência em realizar minhas utopias gráficas.

A meu pai Leônidas Sasso e Ilya Storni Sasso pelo apoio incondicional.

Ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Arte e meu orientador Belidson Dias pela confiança e incentivo ao longo dessa trajetória acadêmica.

À Professora Rita Irwin da UBC por ter me recebido no Canadá de forma tão amável e dialógica, por sua generosidade e inestimável contribuição nesse estudo.

À Professora Therèse Hoffman Gatti por sua ajuda em relação aos dados, pela amizade e solidariedade, sua gentileza habitual e apoio.

Ao Professor José Angelo Beloni por sua amizade, pela paciência e contribuição valiosa na elaboração dos questionários.

À Professora Margarida Camurça Martins pela companhia e cumplicidade nas viagens Brasil a fora apresentando trabalhos.

À Professora Loureine Rapôso pelos cálculos, gráficos, orientações, por ter destinado seu tempo a esse estudo entre tantas outras atribuições.

À Professora Carla Abreu da UFG, pela leitura atenta desse trabalho, pelos elogios e sugestões preciosas para o seu aprimoramento e por sua amizade.

Ao Professor Aldo Victório Filho da UERJ que também me presenteou com sugestões e críticas que fortaleceram o trabalho.

À Professora Maria del Rosario Tatiana Fernandez da UnB, pela amizade carinhosa, pela parceria, por ter compartilhado comigo textos, inquietações e alegrias.

Ao estatístico Luiz Guilherme Nadal Nunes por sua amizade e fantástica contribuição com as enormes possibilidades contidas nos gráficos.

Agradeço à Professora Paola Basso Zordan da UFRGS, à Professora Wivian Weller da FE-UnB, ao Professor Emerson Dionísio Goles de Oliveira do VIS-UnB, ao Professor Biagio D’Angelo também do VIS-UnB e a Professora Irene Tourinho da UFG por terem aceitado compor a banca de avaliação desse estudo.

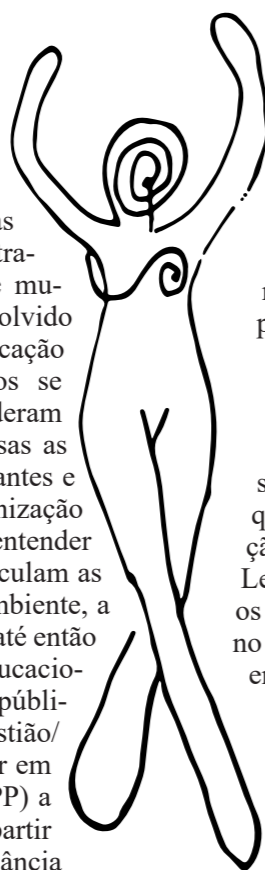
Agradeço especialmente aos amigos professores do Centro Educacional São Francisco, UIPSS e CEM 01 que me acompanharam, investiram esforços e afetos, somaram nessa aventura pedagógica que foi a criação de uma escola e acreditaram na mudança da educação e também pela adesão a esse estudo.

Agradeço principalmente aos queridos estudantes que me presentearam com tanto carinho e com relatos maravilhosos e emocionantes.

Por fim agradeço a todos os amigos que me incentivaram, apoiaram, aconselharam e compreenderam minha ausência em nosso convívio.

RESUMO

Esse trabalho estuda os meios pelas quais as práticas pedagógicas centradas nas visualidades são capazes de mudar a condução do trabalho desenvolvido na escola e consequentemente a educação promovida nesse âmbito. Estudamos se as práticas pedagógicas que consideram as visualidades tornam mais prazerosas as atividades pedagógicas para os estudantes e professores, e se direcionam a organização escolar para essa mudança. Busca-se entender como os projetos de trabalho que articulam as visualidades no currículo afetam o ambiente, a gestão e interferem nas metodologias até então adotadas. Foi estudado o Centro Educacional São Francisco (Chicão), escola pública de Educação Básica em São Sebastião/DF que, desde 2008, está a privilegiar em sua Proposta Político Pedagógica (PPP) a condução de práticas educativas a partir dos projetos de trabalho em consonância com os Estudos da Cultura Visual, e embasa suas atividades na Teoria Crítica. Procura-se entender de que forma esses projetos de trabalho, aqui entendidos também como eventos artísticos pedagógicos, colaboram para o fomento da crítica cultural, social e a construção de saberes. A fundamentação teórica desse estudo relaciona cultura, educação e política, considerando na educação as questões da “dominação e emancipação política dos sujeitos” na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual, os Estudos Culturais, a Pedagogia Crítica, a A|r|t|ografia e a Pedagogia Cultural. Aqui, os escritos dos filósofos pós-estruturalistas se articulam com a educação para aproximar-se das mudanças em curso. Estuda-se como a arte pode ser utilizada no contexto escolar para ampliar possibilidades de trabalho dialógico com as demais disciplinas curriculares e com o cotidiano dos estudantes.



Pretende-se entender como os projetos de trabalho afetaram a construção da identidade dessa escola e as mudanças pedagógicas geradas, a partir desses. A metodologia que estrutura a tese se situa em um projeto a|r|t|ográfico que propõem diálogos entre arte, prática pedagógica e teoria. O olhar dessa artista, pesquisadora e professora, situada como gestora escolar, busca reconstruir as narrativas e significações desses projetos pedagógicos para os atores do processo educativo. Foi realizado um estudo de caso no qual foram utilizados dados visuais, foto-elicitação e entrevistas com estudantes e professores. Leva-se em conta 93 sujeitos que respondem sobre os projetos desenvolvidos na Rede Pública do DF no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, entre 2002 e 2007, e os desdobramentos dessas práticas que ocorreram no Centro Educacional São Francisco, entre 2008 e 2014, e seu anexo da sócio-educação, a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), a partir de 2012. Os resultados encontrados em 1860 pequenas narrativas apontam para o estabelecimento de laços de afetividade dos sujeitos com relação à escola e também com os projetos de trabalho. Nos dados encontramos o fomento da crítica social e cultural associado às visualidades das práticas artísticas e pedagógicas. Foi identificado pelo MEC, em 2015, e pelas narrativas dos colaboradores, em 2017, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) no Chicão é responsável por articular o currículo com a multidimensionalidade do ser humano e elevar o status da Arte na Educação, tornando-a protagonista das inovações e criatividade.

Palavras Chave:

A|r|t|ografia. Eventos artísticos e pedagógicos. Projetos de Trabalho. Educação em Visualidades. Pedagogias Culturais. Gestão Escolar.

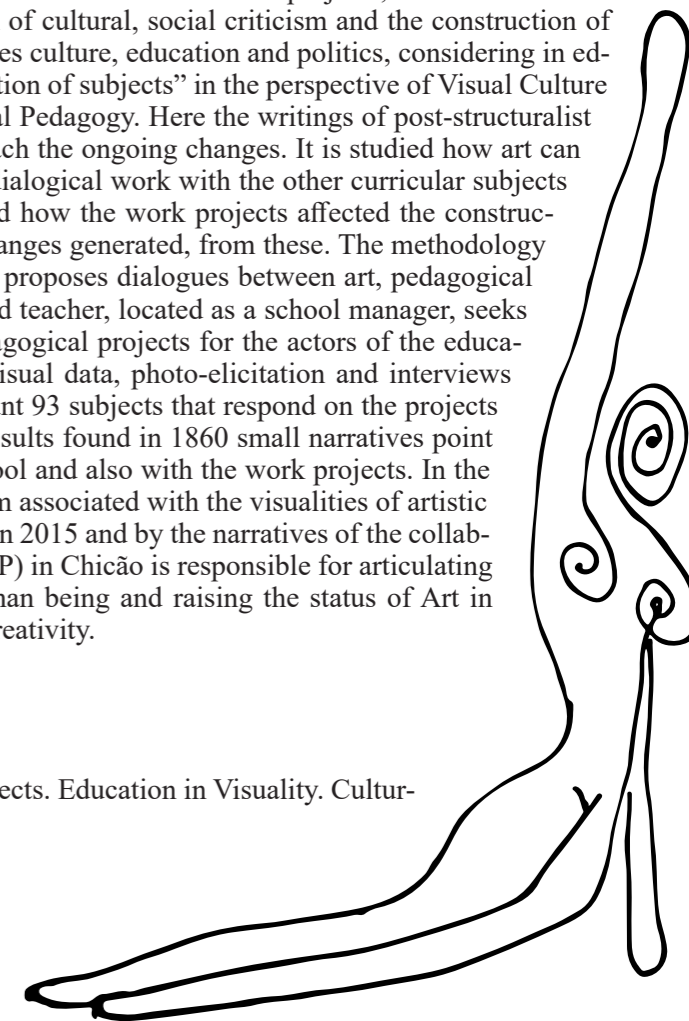
Figura 6

RÉSUMÉ

This work studies the means by which pedagogical practices centered on the visuals are able to change the conduct of the work developed in the school and consequently the education promoted in this scope. We study whether the pedagogical practices that consider the visualities make pedagogic activities more pleasant for students and teachers, and direct the school organization for this change. It seeks to understand how the work projects that articulate the visualities in the curriculum affect the environment, the management and interfere in the methodologies hitherto adopted. It was studied the São Francisco Educational Center (Chicão), a public school of Basic Education in São Sebastião / DF that privileges in its Political Pedagogical Proposal (PPP) the conduction of educational practices from the work projects in consonance with the Studies of Visual Culture, and bases its activities on Critical Theory. It seeks to understand how these work projects, here understood as artistic pedagogical events, collaborate in the promotion of cultural, social criticism and the construction of knowledge. The theoretical foundation of this study relates culture, education and politics, considering in education the issues of “domination and political emancipation of subjects” in the perspective of Visual Culture Studies, Cultural Studies, Critical Pedagogy, and Cultural Pedagogy. Here the writings of post-structuralist philosophers articulate with education in order to approach the ongoing changes. It is studied how art can be used in the school context to expand possibilities of dialogical work with the other curricular subjects and with students’ daily life. It is intended to understand how the work projects affected the construction of the identity of this school and the pedagogical changes generated, from these. The methodology that structures the thesis is situated in an art project that proposes dialogues between art, pedagogical practice and theory. The look of this artist, researcher and teacher, located as a school manager, seeks to reconstruct the narratives and meanings of these pedagogical projects for the actors of the educational process. A case study was conducted in which visual data, photo-elicitation and interviews with students and teachers were used. It takes into account 93 subjects that respond on the projects developed in this school between 2002 and 2014. The results found in 1860 small narratives point to the establishment of bonds of affectivity with the school and also with the work projects. In the data we find the promotion of social and cultural criticism associated with the visualities of artistic and pedagogical practices. It was identified by the MEC in 2015 and by the narratives of the collaborators in 2017 that the Political Project Pedagogical (PPP) in Chicão is responsible for articulating the curriculum with the multidimensionality of the human being and raising the status of Art in Education by making it protagonist of innovations and creativity.

Key words:

A|r|t|ography. Artistic and pedagogical events. Work Projects. Education in Visuality. Cultural Pedagogies. School management.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Composição da autora e Evandro Sada com obra “Charlie don’t surf” de Maurizio Cattelan, 1997 em fundo de colagem de visualidades midiáticas dos anos 2000, 2016 ©Arquivo pessoal da autora - **CAPA**

Figura 2 – Composição da autora com fotografias da autora com “Panorâmica do CED. São Francisco”, 2009, Evento de culminância do projeto de “Mediação de conflito” no CED. São Francisco, 2011 e com fotografia de Ghisa Porto: “Estudante ‘D’ do 1º ano EM, 2008”. © Acervo do CED. São Francisco. – **SEGUNDA CAPA E PAG. 03**

Figura 3 - Fotografia editada de trabalho duplicado da autora, pintura sobre papelão recortado, plastificado e colado sobre parede do CED. São Francisco, 2013. © Arquivo pessoal da autora – **pag. 4 e 5**

Figura 4 – Fotografia editada da autora de Grafite de Carli Ayô, 2013 (monitora no Chicão) na sala dos professores da UIPSS (Complexo Penitenciário da Papuda), anexo do CED. São Francisco a partir de 2012 ©Acervo do CED. São Francisco – **pag. 6 e 7**

Figura 5 – Ilustração gráfica, Personagem “Leisa Mafalda”, Carli Ayô, 2016 © Acervo da artista – **pag. 8**

Figura 6 – Composição com 2 personagens da série “A poética intrometida” desenhos, nanquin sobre papel Sennelier, 16 x 16 cm digitalizado, 2018 da autora, ©Acervo da autora – **pag. 10 e 11**

Figura 7 - Composição da autora e Yuri Paranhos com edição de Carli Ayô de fotografia da autora, 2008 e Sou/Nós de Marcelo Camelo, 2008 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 23**

Figura 8 – Grafite de Carli Ayô, “Torcida permanente”, Pátio principal do CED. São Francisco, 2017 ©Acervo do CED. São Francisco – **pag. 24 e 25**

Figura 9 - Composição de Evandro Sada com fotografia da autora, 2008 ©Acervo pessoal da autora – **pags. 26 e 27**

Figura 10 – Composição da autora, Evandro Sada e Yuri Paranhos com intervenção em Google maps, mapa de São Sebastião - DF, fotografias da autora durante trajeto de ônibus modificadas, 2008 e Grafite de Danilo Irwing do Coletivo Metamorfose no muro do CAIC UNESCO, 2010. **pags. 32 e 33**

Figura 11 – Composição da autora com fotografias da autora de construção da escola provisória sobre campo de futebol no CAIC UNESCO e a pequena escola em funcionamento, 2008©Acervo CED. São Francisco - **pag. 35**

Figuras 12 – Fotografia da autora modificada digitalmente da construção do prédio definitivo do Chicão, rua 17, área especial, Bairro São Francisco, 2008 ©Acervo CED. São Francisco – **pag. 37**

Figuras 13 – Fotografia da autora de gincana cultural no CED. São Francisco, 2009 ©Arquivo pessoal da autora – **pags. 38 e 39**

Figura 14 - Fotografia e edição da autora da instalação “Tsurus” do Projeto Feira das Nações, 2014. © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 42**

Figura 15 –Fotografia recortada da autora de intervenção de Carli Ayô em tampos de carteiras Universitárias quebradas para a semana da inclusão, 2012 ©Acervo do CED. São Francisco. – **pag.45**

Figura 16 – Composição da autora com Fotografia “Recreio” de José Eugênio Dayrel, 2008 © Acervo CED. São Francisco – **pags. 46 e 47**

Figura 17 – Fotografia de Luciano Masochi de Grafite de Danilo Gualberto no muro do CED. São Francisco, 2010 © Acervo CRE. São Sebastião – **pags. 50 e 51**

Figura 18 – Fotografia “Auto retrato” da autora ©Arquivo pessoal da autora – **pag. 53**

Figura 19 - Composição de Evandro Sada com fotografia da autora de Stencil de estudante desconhecido da oficina do Prof. José Eugênio Dayrel, 2016 ©Acervo CED. São Francisco. – **pag. 56 e 57**

Figura 20 – Fotografia da autora de fragmento da grade horária escolar – programa Time Table, 2013 ©Arquivo pessoal da autora. – **pag. 61**

Figura 21 – Composição da autora e Evandro Sada com fotografia da autora, “Mesa de corte e costura”, 2006 e recorte de imagem de fita métrica, 2016 © Arquivo pessoal da autora. - **pag. 62 e 63**

Figura 22 - Composição de Yuri Paranhos com imagens de instrumentos musicais relacionados à Umbanda © <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Agogo-4tons2.JPG> ; Arquivo pessoal da autora – **pag. 66**

Figura 23 – Composição com folder da Exposição “Por ti América”, CCBB, Brasília, 2006; Capa do livro “Por ti América: Arte pré-colombiana” CCBB, 2006, Curadoria de Marcia Aucuri, 295 páginas e Por ti América: Aventura Arqueológica, Depoimentos, CCBB Educativo PDF © Arquivo pessoal da autora; Franklin Levy – Leiloeiro Oficial; Fundação Getúlio Vargas FGV. – **pag. 67**

Figura 24 – Composição da autora e Yuri Paranhos com “Emblema”, Rubem Valentim, 1977 e Símbolos da Umbanda © www.espacoarte.com.br/obras/5140-emblema; www.simbolos.net.br/simbolos-da-umbanda/ ; Arquivo pessoal da autora. – **pag. 69**

Figura 25 – Composição da autora e Yuri Paranhos com tecidos ameríndios diversos © Arquivo pessoal da autora – **pags. 72 e 73**

Figura 26 – Croqui de Ronaldo Fraga, coleção “Quem matou Zuzu Angel?” Coleção verão 2008, 2009 © <https://www.feelaño.blogspot.com/2013/03/ronaldo-fraga.html> - **pag. 74**

Figura 27 – Composição da autora e Evandro Sada com croqui do estilista Ronaldo Fraga 2006 e vaso de bojo duplo, Verú, Gallinazo, Museu Arqueológico Rafael Larco Herrera, Perú, cerca de 1220 a.c – 1470 d.c © Arquivo pessoal da autora. - **pag. 78**

Figura 28 – Composição da autora e Yuri Paranhos com Guarda brasas do templo Asteca, representação de “Divindade do Fogo” séc. XII e XV. Exposição “Por ti América”, CCBB Educativo – Brasília, 2006 e Fragmentos de obras artísticas de diversos períodos históricos, da direita para a esquerda: Factory A, Josef Albers, 1925-26 Bauhaus, Art Nouveau, Feather Damask, Wallpaper, s/d, Abaporu, Tarcila do Amaral, 1928 e Homem africano e Mulher Tupi, Albert Eckhout, 1641 e 1643 © Arquivo pessoal da autora – **pag. 79**

Figura 29 – Composição gráfica com “Índia Amina”, “Colono Próton” fotografias da autora, 2006, desenhos dos estudantes do 3º ano do Centrão, 2006 e imagem de fita métrica © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 82 e 83**

Figura 30 – Composição da autora e Yuri Paranhos com ilustrações científicas da obra “Mundus Admirabilis” de Regina Silveira e alegoria do desenho da “mosca Zenilda” de Gê Orthof, 2018 © Arquivo pessoal da autora. – **pags. 86 e 87**

Figura 31 – Composição da autora e Carli Ayô, 2018, com fotografias da autora de estudantes do CEM 01, 2007; desenho da autora, Série Poética Intrometida, 2018, Croqui do Palácio da Alvorada de Oscar Niemeyer, 1958, Anjos no frontispício da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto esculpido por Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, 1730 e fragmento, apropriação de Piet Mondrian © Arquivo pessoal da autora. – **pags. 88 e 89**

Figura 32 – Composição com fotografia recortada da autora de rosário feito de crochê, produção dos estudantes do Centro de Ensino Médio 01 e fragmento de pintura “L’Aiguïère d’argent”, Gerard Dou, 15e. siècle © Arquivo pessoal da autora. – **pags. 90 e 91**

Figura 33 – Composição da autora e Carli Ayô com Bordados e aplicação de Crochê de Santina da Associação de Bordadeiras de São Sebastião “Mão de Mulher”, e dos Bordados de Claudio Oliveira e Carli Ayô, 2018 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 94**

Figura 34 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia da autora “Vestido sustentável de papel de bala” Desfile “Chicão Fashion Week” e fundo “Candy clipart”, 2018 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 98**

Figura 35 – Composição de Yuri Paranhos com fotografia da autora de manequim, 2008 e toalha circular de crochê © Arquivo pessoal da autora. – **pags. 100 e 101**

Figura 36 – Imagem de Catálogo da Apoena em revista do Correio Braziliense de 24 de março de 2006 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 103**

Figura 37 – Fotografia da autora de oficina de criação de moda e estilo no CEM 01 de São Sebastião, 2006. © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 105**

Figura 38 – Composição da autora e Evandro Sada, 2015, com Jonh Cage, “Sounding the body electric” e Alighiero Boetti “ANNO 1984” © www.npr.org e Catálogo da II Bienal de Arte Contemporânea de Lyon, 1993. – **pag. 106**

Figura 39 – Composição com Marcel Duchamp, Conteúdo interior da La Marie mis a nu par ses celibataires, môme. “La Boite Verte – Étant donnés”. 1914/1934 e James Joyce, “Finnegans Wake”, 1922-1939. – **pag. 110**

Figura 40 – Jonh Cage, Water Walk (Performe on “I’ve got a secret”), 1960 © www.openculture.com . - **pag. 112**

Figura 41 – Composição da autora, 2015, com Kasimir Malevich, Desenho de um personagem da “Opéra Aveniriste, Victoire sur le Soleil”, Théâtre Luna Park, Saint Pétersbourg, 3 et 5 dezembro 1913; Marcel Duchamp, “Porte-bouteille, 1914; Kurt Schwitters, “Reconstruction du Merzbau” en 1988; László Moholy-Nagy, “Le Modulateur espace lumière”, 1930; Adolf Wolfli, “Zinsrechnung”, 1912; Jean Arp, “Bois gravés dans le recueil de Tristan Tzara, cinéma calendrier du coeur abstrait maisons”, Paris, 1920; Jean Dubuffet, “La Vie coloniale”, 20, janeiro 1976; Asger Jorn, “Dé-collage”, 1971; Yves Klein, “IKB 160 C. La Vague”, 1957. © Catálogo da 2 Biennial d’art contemporain de Lyon, 1993, Arquivo pessoal da autora. – **pag. 115**

Figura 42 – Composição da autora, 2015, com George Maciunas, “Flux smile machine”, 1970; Andy Warhol, “Sleep”, 1963; Peter Moore, Nam June Paik, “Le Robot K 456 et Charlotte Moorman, L’avant-garde Festival”, 1964; Man Ray, “Photogramme des Champs délicieux”, 1922; Joseph Beuys, “Sans titre”; Joseph Beuys, “Elch, Roter Elch, ca” 1951/1975. Catálogo da 2 Biennial d’art contemporain de Lyon, 1993. © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 118**

Figura 43 – Composição da autora, 2015, com Robert Filliou, Carimbo “Out of the Poïpoïdrome avec plan du Prototype 00”, 1975; Kasimir Malevich, Desenhos para Ópera aveniriste “La Victoire sur le soleil”, 1913. © Catálogo 2 Biennial d’art contemporain de Lyon, 1993. – **pag. 124**

Figura 44 - Dick Higgins “The beautiful symphony #609” ou As quatro estações, 1981. © www.mutualart.com - **pag. 127**

Figura 45 – Composição da autora, 2015, com Joseph Beuys, “Directional Forces”, 1977 e Fotografias da autora de “partituras” dos Estudantes do Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião desenhadas em lousa, projeto “Mantras Dodecafônicos”, 2006 © www.npr.org. e Arquivo pessoal da autora. – **pag. 129**

Figura 46 - Fotografia de José Eugênio Dayrell, editada por Yuri Paranhos, Desfile do CED. São Francisco “Vermelho” no aniversário de São Sebastião, 2009. © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 130**

Figura 47 - Fotografia de José Eugênio Dayrell de roda de hip hop no “Chicão”, editada por Evandro Sada © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 132**

Figura 48 – Fotografia da autora de Abertura do desfile do CED. São Francisco durante o aniversário de São Sebastião em 2008 © Acervo CED. São Francisco. – **pags. 134 e 135**

Figura 49 – Fragmento de Croqui “Abito Scomponibile” de Tulio Crali, 1932 © <https://trama-e-ordito.blogspot.com/2011/03/manifesto-della-moda-femminile.html> . – **pags. 138 e 139**

Figura 50 – Composição da autora e Yuri Paranhos, 2018, com fotografias da autora, de bonecos gigantes desfilando pelo “Chicão” para o aniversário de São Sebastião, 2008, o “Homem da meia noite” do Carnaval de Pernambuco e padronagens de “Chita” © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 141.**

Figura 51 – Composição com Fotografia de José Eugênio Dayrell “Dili e meninas dançam a toada Vermelho” e desenho da autora “A poética intrometida”, 2018 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 144**

Figura 52 – Fotografia da autora, “O boi caprichoso do ‘Chicão’”, 2008, © Acervo CED. São Francisco. – **pags. 146 e 147**

Figura 53 – Composição da autora e Yuri Paranhos, 2018, com fotografias da autora e de José Eugênio Dayrell de Desfile do CED. São Francisco, 2008 © Arquivo do CED. São Francisco. – **pags. 150 e 151**

Figura 54 – Composição de Evandro Sada com fotografias da autora e José Eugênio Dayrell do “Desfile do ‘Chicão’ no aniversário de São Sebastião, 2011” © Acervo CED. São Francisco, Arquivo pessoal da autora. – **pag. 152**

Figura 55 – Composição com fotografias de José Eugênio Dayrell “Liga Verde” durante desfile do “Chicão”

durante o aniversário de São Sebastião, 2011. ©Acervo CED. São Francisco. – **pag. 155**

Figura 56 – Composição da autora com fotografia da autora dos “Guardiões da Liga Verde”, desfile de aniversário de São Sebastião, 2011, mapa das regiões administrativas do DF, localizador do google maps, e Capa do Livro Cerrado, 2010. ©Arquivo pessoal da autora. – **pag. 157**

Figura 57 – Fotografia da autora, editada por Yuri Paranhos da performance “Atolados na Lama da exclusão digital” durante Desfile do “Chicão” durante o aniversário de São Sebastião, 2011. © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 158**

Figura 58 – Composição da autora com fotografias de José Eugênio Dayrell, 2011, desenho da série “A poética intrometida”, 2018, pé de arruda de Clayton de “O povo on line” e feijoada completa © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 161**

Figura 59 – Composição com *meme* “*Turn Down For What*” e fotografia da autora da abertura do II Festival de Cinema Chica de Ouro no Cine Brasília, 2015 ©Acervo do CED. São Francisco. - **pags. 162 e 163**

Figura 60 – Composição com fotografia digitalizada da autora, folder de divulgação do Curta Metragem “Chá da Meia Noite”, I Festival Chica de Ouro, 2014 e QR Code para acessar no celular o filme © Acervo CED. São Francisco. – **pags. 166 e 167**

Figura 61 – Composição com fotografia editada da autora do filme de Curta Metragem “A Hora do Pesadelo” do 2º ano F, do II Festival de Cinema Chica de Ouro, 2015 e QR Code de acesso ao filme © <https://www.youtube.com/watch?v=veZzvIU6LOo>. – **pag. 168 e 169**

Figura 62- Composição com Banner do filme “ELA” do 3ºH, 2015 e QR Code de acesso ao filme © https://www.youtube.com/watch?v=Urc2VqHit_0&t=14s - **pag. 170**

Figura 63 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia de Ghisa Porto durante apresentação do II festival de Cinema de Curta Metragem Chica de Ouro no Cine Brasília, 2016 e fotografia da autora “Chica, a cachorra”, 2012. © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 171**

Figura 64 – Composição com fotografia digitalizada de Carli Ayô “Cerimônia no Cine Brasília de entrega de troféu Chica de Ouro”, 2015 e Seis QR Codes para acessar por meio de celular os diversos filmes premiado ©Acervo CED. São Francisco. – **pags. 172 e 173**

Figura 65 – Fotografia de Françoá Soares, Fragmento de “Fotonovela da vida real”, projeto desenvolvido no “Chicão” pelo professor José Eugênio Dayrell, 2010 © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 174**

Figura 66 – Fotografia da autora de estudantes internados na UIPSS, 2014 ©Acervo CED. São Francisco. – **pag. 177**

Figura 67 – Fotografia da autora de fragmento do trabalho dos estudantes da UIPSS, Proposta da Prof. Liz Castellar Monforte, 2013 ©Acervo CED. São Francisco. – **pag. 179**

Figura 68 – Fotografia da autora “Sala de Professores” intervenção na UIPSS, conceito da autora e realização Carli Ayô, 2013/2014 © Acervo do CED. São Francisco.– **pag. 183**

Figura 69 - Fotografia recortada da autora do trabalho dos estudantes em “cela de aula” na UIPSS, 2014. ©Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 184**

Figura 70 – Intervenção da autora em fotografia de Françoá Soares, Fragmento de “Fotonovela da vida real”, projeto desenvolvido pelo professor José Eugênio Dayrell no “Chicão”, 2010 © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 185**

Figura 71 – Fotografia da autora de intervenção dos estudantes no palco do auditório para o “Sarau do Chicão”, 2015. © Acervo do CED. São Francisco. – **pags. 188 e 189**

Figura 72 – Fotografia da autora de projeto “Bonecos do Leo” em parceria com o Grupo de Extensão em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, 2012 © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 195**

Figura 73 – Fotografia editada de Mandala no CED. São Francisco, 2013. © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 196**

Figura 74 – Composição da autora e Evandro Sada a partir de fotografia da autora “Pré-Circo”, 2008. ©Acervo do CED. São Francisco. – **pags. 198 e 199**

Figura 75 – Composição com fotografia da autora de fragmento de parede do CED. São Francisco pintada por Carli Ayô e “lambe-lambe - ratos”, 2011 © Acervo CED. São Francisco. – **pags. 200 e 201**

Figura 76 – Fotografia de José Eugênio Dayrell, “Filosofança antes da cena”, CED. São Francisco, 2008. © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 203**

Figura 77 – Composição com fotografia da autora do projeto “Mural da Livre Expressão”, intervenção de Carli Ayô, 2015/2016 e semi-círculo vermelho © Acervo do CED. São Francisco. – **pags. 204 e 205**

Figura 78 – Composição da autora e Yuri Paranhos, 2018 com Fotografia da autora de Escultura de Madame Houdon, Marie Ange Cecile Langlois, Gesso original de Jean Antoine Houdon, 1787, Louvre, Paris, e sobreposição da edição de Carli Ayô do Autoportrait de Joan Miró, 1937. ©Arquivo pessoal da autora. – **pag. 208**

Figura 79 – Imagem “Rato falante” de Intervenção artística e pedagógica da Direção no “Chicão” com técnica “lambe-lambe” aplicada por Carli Ayô nos rodapés do pátio e dos corredores escola, 2011. © Acervo pessoal da autora. – **pag. 210**

Figura 80 – Fotografia da autora de origami “São Francisco” do professor Shupho Funayama, 2011 © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 213**

Figura 81 – Fotografia de autor desconhecido de site specific ou sítio específico - stencil de Banksy - What are you looking at? CCTV Camera B226 s/d © <https://theartstack.com/artist/banksy/what-are-you-looking-at> - **pags. 214 e 215**

Figura 82 – Recorte de fotografia e fotografia da autora de grafite do Prof. José Eugênio Dayrel e seus estudantes na lage da escada principal do “Chicão” ©Acervo do CED. São Francisco – **pags. 216 e 217**

Figura 83 – Composição da autora e Yuri Paranhos com recortes de insetos e fotografia da autora de visita

à instalação in situ “Mundus Admirabilis” de Regina Silveira – CCBB Brasília, 2007 ©Arquivo pessoal da autora – **pags. 218 e 219**

Figura 84 – Material de divulgação do 1º Franciskate produzido pela ONG Super Nova, 2016 © Acervo CED. São Francisco – **pag. 222 e 223**

Figura 85 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografias da autora de apresentação de teatro de sombras, “História de Gana” concebido por estudantes no auditório do Chicão, 2014 ©Acervo CED. São Francisco – **pags. 226 e 227**

Figura 86 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia de José Eugênio Dayrell, “Danilo Irwing” Chicão, 2010. © Acervo CED. São Francisco – **pags. 228 e 229**

Figura 87 – Composição digital de Carli Ayô, 2018 com fotografia de José Eugênio Dayrell, 2011 © Acervo CED. São Francisco – **pag. 231**

Figura 88 – Outro, Augusto de Campos. Editora Perspectiva, 2015 © <https://medium.com/@Perspectiva/outro-augusto-de-campos-51a386520a47> - **pag. 234 e 235**

Figura 89 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia “Prova Interdisciplinar” da autora, 2008 © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 239**

Figura 90 – Composição da autora e Yuri Paranhos a partir de fotografia da autora e “Charlie Charlie Challenge”, 2018 © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 241**

Figura 91 – Desenho de Carli Ayô, 2014, projeto para ilustração do “Manifesto da Educação” proposto pelo grupo de pesquisa Românticos Conspiradores liderados por José Pacheco ©Arquivo pessoal da autora – **pag. 243**

Figura 92 – Fotografia de Digliola Mendes, Apresentação do projeto Filosofança na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília, 2008 © Acervo do CED. São Francisco. – **pag.245**

Figura 93 – Composição da autora com fotografia de José Eugênio Dayrell, Desfile do Centro Educacional São Francisco durante o aniversário da cidade de São Sebastião, 2009 e desenho da série “A poética intrometida” da autora, 2018. © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 247**

Figura 94 – Composição da autora, Yuri Paranhos e Carli Ayô com fotografia da autora recortada de stencil na Avenida Paulista em São Paulo de autor anônimo, 2012 e fotografia de José Eugênio Dayrell, “Aula de Funk no Chicão”, 2008. © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 250**

Figura 95 – Composição com fotografia da autora e ilustração gráfica de São Sebastião, 2006 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 253**

Figura 96 – Fotografia da autora de fragmento do grafite de Carli Ayô no “Mural da Livre Expressão” no “Chicão”, 2014 © Acervo CED. São Francisco. – **pags. 257**

Figura 97 – Fotografia de Samara Araújo de preparação de instalação artística para a Feira das Nações no

CED. São Francisco, 2014 © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 258**

Figura 98 – Composição com fotografia da autora de estudante “Lyon”, 2009 e fragmento do díptico de “Santa Luzia”, de Francesco del Cossa, óleo sobre madeira de 1473 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 261**

Figura 99 – Fotografia de Stefany Costa no pátio principal do CED. São Francisco, 2014 © Arquivo pessoal da autora – **pag. 265**

Figura 100 – Composição com fotografia editada da autora “A cola”, 2011 e publicidades controversas da Seda Shampoo, 2010, da Cerveja Devassa, 2010, imagem denúncia da FUNESO, 2017 e desenho de TV © Arquivo pessoal da autora, <https://www.unilever.com.br>, www.heinekenbrasil.com.br, <http://www.naynneto.com.br>, <https://www.stitcher.com/podcast/married-with-tv> – **pag. 266**

Figura 101 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia de Ghisa Porto de oficina de Arte “Bordado e babado”, 2014 © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 271**

Figura 102 – Fotografia “Hall de Entrada” da autora do pátio de acesso e escadaria para os laboratórios no “Chicão”, 2009. © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 272**

Figura 103 - Fotografia de Luciano Massochi recortada pela autora “Muro do Chicão”, 2016, Grafite de Danilo Gualberto (Anjo), 2011 – **pag. 273**

Figura 104 – Composição da autora e Carli Ayô com fotografia da autora “Feira das Nações – O Irã- leitura do Corão” 3º ano F, 2014 e recorte de “O jardim”, Joan Miró, 1977 © Arquivo pessoal da autora – **pag. 275**

Figura 105 – Composição da autora com fotografia de José Eugênio Dayrell “Vejo o céu do CAIC Unesco”, 2008 e Pintura sobre tecido de Carli Ayô para a Semana da Inclusão no Chicão, 2012 © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 279**

Figura 106 – Fotografia da autora de exposição “Como você vê o mundo?” curadoria da Profª. Cristina Domini, 2014 © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 282**

Figura 107 - Composição com fotografia da autora “Carli Ayô pinta Mural da Livre Expressão”, 2014, adesivo de Carli Ayô e recorte de “A Bailarina” de Joan Miró, 2018 © Arquivo pessoal da autora. – **pags. 288 e 289**

Figura 108 – Fotografia da autora “Zé e Leo constroem a ‘Arvore da Vida”, Festa da Primavera, “Chicão”, 2011 © Acervo do CED. São Francisco. – **pag. 292 e 293**

Figura 109 – Fotografia da autora de pintura “Trabalhar é criar”, Carli Ayô, 2013, técnica mista sobre madeira, fundo do escaninho dos professores, Secretaria do CED. São Francisco. © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 294**

Figura 110 – Composição com “Metonímia ou Sinédoque”, Claudio Parmiggiani, 1976, instalação no Kunsthistorisches Museum, Viena, Austria, 1988 e quadro à esquerda é Júpiter, Mercure et vertu, de Dosso Dossi, óleo sobre tela, 111,3 /x150 cm, 1530 e Carimbo “Graça” ou Butterfly, Erica Joseph, Coast Salish, s/d © www.NativeNorthwest.com, www.profartspla.info/index.php/cours-2/64-glossaire/670-synedoque#oeuvre-en-referance – **pag. 296 e 297**

Figura 111 – Composição com fotografia de José Eugênio Dayrell de performance do projeto “Resgate Circense” no gramado em frente ao Congresso Nacional do Brasil, 2008 e máscara “Guy Fawkes” do HQ “V de vingança” © Acervo pessoal da autora. – **pag.303**

Figura 112 – Composição com camiseta do Chicão, 2009, Logomarca “Carranca de Força” para a escola de Danilo Irwing e carimbo “Força” ou Bear, Terry Starr, Tsimshian, s/d © www. NativeNorthwest.com, Acervo pessoal da autora e do CED. São Francisco - **pags. 306 e 307**

Figura 113 – Composição “Palhaços” da autora e Evandro Sada a partir de fotografias de José Eugênio Dayrel e da autora, 2018 ©Acervo pessoal da autora – **pags. 308 e 309**

Figura 114 – Fotografia da autora de fragmento do Mural da Livre Expressão – Grafite de Carli Ayô, 2017 ©Arquivo pessoal da autora. – **pag.312**

Figura 115 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia de José Eugênio Dayrel de Wizeleyne Marques e mandala “Harmony” de Harry Callahan, Coast Salish, 2018 © Acervo CED. São Francisco – **pag. 315**

Figura 116 - “Rever” – Equivocábulo de Augusto de Campos, 1970 © <https://focolitus.com/tag/augusto-de-campos/> - **pag. 321**

Figura 117 – Composição da autora e Evandro Sada com máscara e mãos de madeira Batak, Alt. 33cm. Alt. das mãos, 28 cm e xerox digitalizada de planta baixa do teatro do CCBB – Brasília, 2006. © Museum für Völkerkunde, Munique, Arquivo pessoal da autora. - **Pags. 324 e 325**

Figura 118 – Composição com fotografia de José Eugênio Dayrell de apresentação de estudantes em Sarau Cultural, 2008 e desenho da série “A poética intrometida na educação em visualidades”, 2018 – **pag. 329**

Figura 119 – Composição com fotografia de Carli Ayô e desenho da série “A poética intrometida” da autora, 2018 © Arquivo pessoal da autora **pag. 332**

Figura 120 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia da autora de trabalho artístico proposto pela Profa. Denise de Artes realizado pelos estudantes internos da UIPSS, 2014 ©Acervo CED São Francisco – **pag. 336 e 337**

Figura 121 – Fotografia de Samara Araújo de intervenção artística dos estudantes “Cordel e Mangás” para o evento “Feira das Nações”, 2014 © Acervo CED. São Francisco – **pags. 338 e 339**

Figura 122 – Composição com poesia visual “O ovo” de Símiás de Rodes séc. III ac. 8 e fotografia da autora, Projeto “Responsável pelo ovo”, 2008 © Acervo CED. São Francisco. – **pag. 342 e 343**

Figura 123 – Fotografia da autora de computador com divulgação desse estudo e chamada para participação na pesquisa na página do C.E.D. Chicão no facebook (após envio individual de questionário

por e-mail), 2016. ©Arquivo pessoal da autora. – **pag. 345**

Figura 124 – Composição da autora com fotografias da autora de página no facebook do CED Chicão e páginas de cadernos diversos de anotações ©Arquivo pessoal da autora. – **pag. 347**

Figura 125 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia recortada de autor desconhecido de estudantes no Hall de entrada da escola, aula de música e percussão corporal, 2011, Desenho da autora com lápis de cor, 2015 e moldura dourada ©Acervo CED. São Francisco. – **pag. 349**

Figura 126 – Composição com fotografia de autor desconhecido modificada, apresentação da Trupe do projeto “Resgate Circense” na feira permanente de São Sebastião, 2008, máscaras e malabares ©Acervo CED. São Francisco. – **pags. 350 e 351**

Figura 127 – Composição da autora e Yuri Paranhos, 2018, com fotografia da autora dos “Lambe-lambes” (técnica ligada ao grafite de usar papel e cola como intervenção urbana) Projeto “Horta e Lisa” da Profª Mariana C. A. Lima e estudantes em parceria com o Coletivo Transverso; Desenho recortado de Carli Ayô para a semana da Inclusão, 2013; Fotografia da autora do Projeto “Impressões” do Prof. José Eugênio Dayrell e estudantes, 2018 e Pintura Mural de estudante desconhecido no Corredor dos Laboratórios, 2017 ©Acervo do CED. São Francisco e da autora. **pags. 352 e 353**

Figura 128 – Composição de Carli Ayô, 2018 com fotografia da autora, 2009 © Arquivo pessoal da autora. **pag. 355**

Figura 129 – Composição da autora e Yuri Paranhos, 2018, com fotografia digitalizada de Outdoor com o Prof. Antônio Jorge de Oliveira em peça publicitária do Sindicato dos Professores do DF, 2014. © Acervo do CED. São Francisco e acervo pessoal da autora. – **pag. 359**

Figura 130 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fragmentos do Muro da Livre Expressão em diversas representações ao longo do tempo de 2008 a 2017 © Acervo do CED. São Francisco. – **pags. 362 e 363**

Figura 131 – Composição com trabalho de estudante do Ensino Médio, CEM 01, 2005; toalha xadrez branca e vermelha e intervenção da autora com frase Guerra e Paz © Arquivo pessoal da autora. **pag. 364**

Figura 132 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia de José Eugênio Dayrell “Ela dança!”, 2010 e máscara do carnaval veneziano © Arquivo pessoal da autora. – **pag. 371**

Figura 133 – Fotografia de José Eugênio Dayrell “Rosa dos ventos” no Intervenção no pátio da escola Prof. Adenor e seus estudantes, 2012. © Arquivo do CED. São Francisco. – **pag. 377**

Figura 134 – Fotografia da autora de fragmento de grafite de Tiago Botelho, Mostra MundeZ, Museu da República. Brasília, 2017 © Acervo pessoal da autora. – **pags. 380 e 381**

Figura 135 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia da autora “Henrique sob holofote vetor de refletor, 2018 e fotografia do Projeto Arte/Cidade II, curadoria de Nelson Brissac Peixoto, “Detector de Ausências”, Rubens Mano, 1994. © www.encyclopedia.itaucultural.org.br/pessoal3.718/rubensmano. – **pag. 384 e 385**

Figura 136 – Composição da autora e Yuri Paranhos, 2018, com Fotografia da autora de manuscrito da autora de modulação de professores do CED. São Francisco, 2010 e Recorte de fotografia de Grafite de SE8S, Lisboa. ©Arquivo pessoal da autora. – **pag. 391**

Figura 137 - Fragmento de “I AM Leísa Sasso”, Found Poetry, Projeto de Anita Sinner (Concórdia University) e Darlene St. Georges (University of Lethbridge), Tate Galery, Liverpool, Inglaterra, março 2018 ©Arquivo pessoal da autora. **pags. 392 e 393**

Figura 138 – Composição da autora e Yuri Paranhos “Máscaras”, 2018 com fotografias da autora e de José Eugênio Dayrell, 2008 ©Arquivo pessoal da autora. **pag. 395**

Figura 139 – Composição da autora e Yuri Paranhos com fotografia de José Eugênio Dayrell “Depois da Chuva vem o sol no Chicão”, 2017 e desenho da autora da série “A Poética Intrrometida”, 2018 ©Arquivo do CED. São Francisco. – **pag. 396**

Figura 140 – Imagem do aplicativo “Wordclouds” com as respostas subjetivas às questões formuladas no questionário dos professores no âmbito desse estudo, 2018. © <https://www.wordclouds.com> e Arquivo pessoal da autora. – **pag. 398**

Figura 141 – Imagem do aplicativo “Wordclouds” com as respostas subjetivas às questões formuladas no questionário dos estudantes, 2018. © <https://www.wordclouds.com> e Arquivo pessoal da autora. – **pag. 401**

Figura 142 - Azul II, Miró, 1961, Imagem recortada a pedido da autora “Azul 2 sem azul” edição de Carly Ayô, 2018 ©Arquivo pessoal da autora. – **pag. 402**

Figura 143 – Tatuagem sou/nós, Ambigrama do Disco de Marcelo Camelo 2008 tatuado em pele © www.veniversumtattoostudio.blogspot.com. - **pag. 403**

Figura 144 - Poemóviles - Poesia Concreta - “REVER”, Obra avulsa do álbum da 1a. Edição, Julio Plaza e Augusto de Campos, 1974 © <http://www.artemultiplos.com.br> . – **pags. 414 e TERCEIRA CAPA**

Figura 145 - Composição com diversas criações artísticas sem identificação dos estudantes do Acervo do CED. São Francisco e fotografias da autora de grafite no muro da escola de Danilo Gualberto, 2010 e grafite do Mural da Livre Expressão, 2014 e pintura no escaninho dos professores 2012, de Carli Ayô. - **QUARTA CAPA**



Figura 7

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	12		
PREÂMBULO: Chicão	26		
INTRODUÇÃO: Desafio	38		
1. POR TI SÃO SEBASTIÃO	62		
1.1 - Por outras narrativas de eventos artísticos	65		
1.2 - Por um currículo oculto	90		
2. MANTRAS DODECAFÔNICOS	106		
2.1 - Com texto legal	107		
2.2 - Visualidades musicais	111		
2.3 - Barulho na escola: Música pedagógica	125		
3 - DESFILES PERFORMÁTICOS	130		
3.1 - 2008	134		
3.2 - 2009	144		
3.3 - 2011	152		
3.4 - Brincantes	158		
4 - E + OUTROS PROJETOS	162		
4.1 - Chica de Ouro	164		
4.2 - Unidade de Invenções Pedagógicas	174		
4.3 - Mediação Social de Conflitos	185		
4.4 - São Francirco	198		
5 - O AR DAS COISAS	214		
5.1 - O ar do tempo	228		
5.2 - O ar da visualidade	246		
5.3 - O ar da escola	272		
5.4 - O ar de utopia	294		
6 - A R T OGRAFIA	364		
6.1 - Manual de Uso com Emoção	318		
6.2 - Arqueologia das Visualidades	324		
6.3 - Trânsito a r t ográfico	338		
6.4 - Posologia	344		
6.5 - <i>Happening</i>	350		
7 – AUTOBIOGRAFIA A R T OGRAFICA EM CONVERSA COM 93 PESSOAS	352		
7.1 - Trabalho Coletivo	360		
7.2 - Ao se Rever	365		
EPÍLOGO - Em última análise	536		
REFERÊNCIAS	404		

Figura 8





PREÂMBULO - CHICÃO

Poucos educadores tiveram a oportunidade de participar da criação de uma escola, de viver essa experiência árdua, mágica e inspiradora. Em um primeiro momento, a despeito de todas as dificuldades, experimentamos uma espécie de euforia, uma “utopia realizável”, uma excitação e motivação únicas que nos tornaram capazes de vislumbrar uma escola ideal, onde o prazer pudesse ser considerado, onde compartilhar, refletir, imaginar, criar e explorar engendrasse um cenário perfeito para a transformação da educação. Alguns colegas e eu tivemos essa chance, esse desafio, essa aventura, essa oportunidade de crescermos como profissionais.

Essa experiência possibilitou pensarmos a aprendizagem por meio de eventos artísticos e pedagógicos, ou seja, “práticas artísticas como eventos pedagógicos e práticas pedagógicas como eventos artísticos” (FERNÁNDEZ, 2013, p.12) que consideram o estudante como o protagonista da sua própria transformação, da transformação da escola, da comunidade e dos profissionais da educação. A “Educação em Visualidades”, (DIAS, 2011, 2012), a Educação imersa em um universo de [re]significação de imagens, mídias, áudio-visuais, teatrais, poéticas, essa visão política e ampliada do papel da arte na educação, permitiu a condução de nossas práticas pedagógicas considerando os produtos, processos, eventos e fenômenos da Cultura Visual como forma de possibilitar atravessamentos entre fronteiras culturais, sociais, históricas, físicas e espaciais e entre as disciplinas curriculares. A arte, apesar de figurar como a base constitutiva do Projeto Político Pedagógico é entendida como mais um componente das visualidades culturais:

Pretende-se também utilizar a Cultura Visual incluindo nessa perspectiva a Arte largamente associada aos temas transversais (ética, educação ambiental, educação para a saúde, educação sexual, educação para o trabalho e consumo e, pluralidade cultural) para que dessa forma o aluno estabeleça relações dos conteúdos interdisciplinares e transdisciplinares com a realidade (PPP CEd. São Francisco, p.26, 2013).

Como professora, gestora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, artista e pesquisadora

Figura 9

da Universidade de Brasília, procurei estimular o trabalho pedagógico a partir das visualidades do cotidiano dos estudantes, como uma possibilidade de abordagem inclusiva que pudesse atravessar todas as áreas do conhecimento, favorecer o diálogo com os estudantes e incentivar práticas pedagógicas mais críticas e significativas. Esse trabalho pedagógico foi iniciado quando eu ainda era professora de Artes no Centro de Ensino Médio 1 de São Sebastião/DF e continuou no período em que fui diretora do “Chicão”, Centro Educacional São Francisco localizado na mesma cidade

O trabalho desenvolvido por meio de projetos de trabalho, conduzidos como desafios aos estudantes, têm motivado e estimulado suas ações, além de definir uma «socialidade» (MAFFESOLI, 2014), melhor entendida como um pluralismo mutante na escola, ou uma identidade em permanente recriação. Essa perspectiva tem sido utilizada como fundamento para a construção de um sentimento de pertencimento à escola e de confiança mútua que é essencial para estabelecer vínculos e diálogos abertos, pois são levadas em conta as diferentes vozes, seja de professores, alunos, pais ou direção, sem as quais nada acontece.

O final do ano de 2007, ano de criação do “Chicão”, foi um momento especial para os profissionais envolvidos. O entusiasmo por outras possibilidades de trabalho nos permitiu imaginar como seria uma escola iluminada pela arte e pela cultura, transformando-a em um lugar inspirador e em um ambiente que favorecesse a reflexão articulada à ação, que permitisse aos estudantes descobrirem o seu verdadeiro potencial, de forma autônoma e bem além das avaliações escolares formais, de modo que pudessem vislumbrar o que neles existe de melhor. Queríamos criar um espaço de descobertas, onde os estudantes pudessem aprender guiados por suas próprias inquietações e curiosidades, onde o entusiasmo os fizesse descobrir e se encantar com o descobrimento, onde os jovens se sentissem confortáveis e confiantes em solicitar a orientação do professor.

Entre os membros da direção, os quatro únicos professores efetivos da futura escola, existia um consenso sobre a necessidade de inovação na educação, uma vez que era evidente que fazíamos parte de uma máquina administrativa burocrática, obsoleta e desatualizada. Pretendíamos que a nova

escola possuísse uma auto-organização educacional e que a equipe docente e os estudantes trabalhassem de forma mais interativa. Além disso, queríamos encorajar todos com nosso próprio entusiasmo e, claro, possuir um mínimo de infraestrutura, especialmente o acesso à banda-larga.

Pretendíamos, assim como Thomas Mann em *O Doutor Fausto* (2000), que a arte deixasse de ser uma aparência e um jogo, para torná-la um conhecimento lúcido. Consideramos que a escola deveria proporcionar prazer, beleza e companheirismo, para que fosse possível, a partir daí, estabelecer um vínculo harmonioso e solidário com os estudantes. Sabíamos que era necessário, a partir dessa visão diferente de educação, agir de modo diferente, encorajando ações que elevassem a autoestima de estudantes e professores por meio de projetos/desafios autorais e coletivos que estabelecessem a interlocução com a cultura. Ademais, pretendíamos promover a aprendizagem e não mais ensinar de forma hierárquica e vertical e, para tanto, era preciso criar ambientes imersivos e lúdicos, eventos artísticos e pedagógicos, a fim de trazer inovação a esse novo espaço. Nesse momento, um pequeno grupo de seis professores pensava um primeiro esboço do Projeto Político-Pedagógico, ou melhor, da Proposta de Potência Pedagógica do Centro Educacional São Francisco, que foi chamada de “Por ti São Sebastião”.

A história do CED. São Francisco, o “Chicão”, começou a partir da necessidade de criação de uma nova escola de Ensino Médio e Fundamental, inicialmente com 400 estudantes, para atender à crescente demanda por Educação Básica, na cidade de São Sebastião no Distrito Federal. Em janeiro de 2008, tudo o que podíamos ver da futura escola era um terreno baldio, onde máquinas preparavam o terreno para a construção. Nosso início, então, foi em uma escola provisória.

Em janeiro de 2008, com o início do ano letivo se aproximando, não havia ainda uma comunidade escolar. Nossos estudantes viriam de outras escolas e, naquele momento, o que existiam de fato eram as matrículas que já estavam sendo feitas, ou seja, a escola ainda não tinha espaço físico, professores e nem profissionais administrativos, mas já contava com estudantes. Sendo assim, fomos nós professores que realizamos as matrículas, uma vez que não possuíamos um secretário escolar.

Contudo, esse fato, que denuncia a carência de profissionais da carreira de Assistência à Educação, se revelou uma grande oportunidade, pois, ao realizar as matrículas, a direção e os professores puderam começar a ser apresentados aos estudantes e seus familiares.

Vale lembrar que tínhamos plena consciência que não nos seriam enviados os estudantes de melhor desempenho, uma vez que a transferência compulsória de escolas é uma oportunidade de ouro para as outras direções escolares se desfazerem de seus alunos “problemáticos”. Dessa forma, nosso corpo discente seria predominantemente formado por estudantes com dificuldades de aprendizagem, com problemas disciplinares e, muito provavelmente, com histórico de abandono escolar e reprovações. Além disso, receberíamos os alunos da zona rural, tradicionalmente com desempenho escolar de menos sucesso, devido às suas obrigações com o trabalho familiar na lavoura e criação. Entretanto, antes de representar um problema, esses estudantes significavam a possibilidade de serem confirmadas as expectativas de que nossas práticas experimentais eram válidas, além de eficazes e significativas.

A esperança e a felicidade de concretizar essas ideias nos impulsionavam a buscar soluções e criações coletivas, para fundir no espaço escolar a fantasia e a concretude, a aproximação e a precisão. Idealizamos um espaço de liberdade, de beleza, de autonomia, a fim de possibilitar, mesmo que pela duração de uma jornada escolar, a transcendência da dura realidade social vivida por essas famílias. E assim se começou a fazer, com os meios de bordo, incluindo o sonho, o suor e a fantasia.

No início, como já foi referido, a escola não dispunha de edifício e foi preciso pegar emprestado o edifício de outra escola que dispunha de espaço ocioso, o tradicional Centro Educacional Gisno, uma das escolas pioneiras de Brasília, projetada pelo próprio Oscar Niemeyer. Dez ônibus transportariam diariamente os estudantes de São Sebastião, na periferia de Brasília, para o Plano Piloto, o centro da cidade. Foi importante conversar com a comunidade para explicarmos como os estudantes seriam transportados e onde iniciariamos o trabalho, até que o futuro prédio estivesse pronto. O estabelecimento desse diálogo inicial também contribuiu para a criação de uma relação mais humana e

personalizada com os estudantes e seus responsáveis, imprimindo, desde o seu início, uma marca e um diferencial relacionado à escola, qual seja, a personalização do processo de educação, quando o aluno é um nome e não um número.

Nós, professores e estudantes da periferia, chegávamos todas as tardes para ocupar esse espaço estrangeiro, longe da comunidade e de seus referenciais culturais e afetivos. Mas, como diz o ditado, há males que vêm para o bem. Éramos nômades, deslocados, sem história, mas com ônibus à disposição. Essa mobilidade, algo inédito para os estudantes da rede pública do DF, nos permitiu ampliar os espaços pedagógicos, levando os estudantes para passear e aprender em museus, cinemas, lugares históricos, cívicos. Os estudantes adoraram, mas seus pais nem tanto. As reclamações dos pais se acumularam especialmente pelo fato de seus filhos chegarem muito tarde, já noite, em casa, em função trânsito no horário de pico que enfrentavam diariamente, o que obrigou às autoridades a agir. Além dessa mobilização da comunidade, o alto custo do transporte fez com que o Governo do Distrito Federal construísse emergencialmente uma escola provisória sobre um campo de futebol de outra escola, o CAIC UNESCO, em São Sebastião.

Essa aventura, que foi a criação de uma escola, dissipou nossa identidade e encontrou outras identidades que assumimos a partir dessa experiência e desse contexto. Nosso trabalho se iniciava todas as tardes com uma grande roda formada por professores e alunos em uma aula de Lian Gong, uma prática corporal oriental que integra a tradição milenar chinesa, com o objetivo preparar o corpo e a mente para as atividades que se seguiriam. Dividimos o peso das seis aulas obrigatórias diárias em três tempos e dois intervalos, sendo que, durante um dia, no meio da semana, a Parte Diversificada do currículo era oferecida, a todos os estudantes podendo escolher qual oficina gostariam de experimentar. Isso foi possível graças ao aproveitamento de todos os talentos disponíveis. A cada professor que se apresentava para integrar a equipe perguntávamos o que ele ou ela fazia quando não era professor, quais seus interesses artísticos, intelectuais e culturais. O professor de Educação Física praticava circo, a professora de História fazia meditação, a professora de Artes fazia teatro, a professora de Filosofia dançava, outra fazia origami, outra jogava handebol, outro ainda tocava um instrumento e

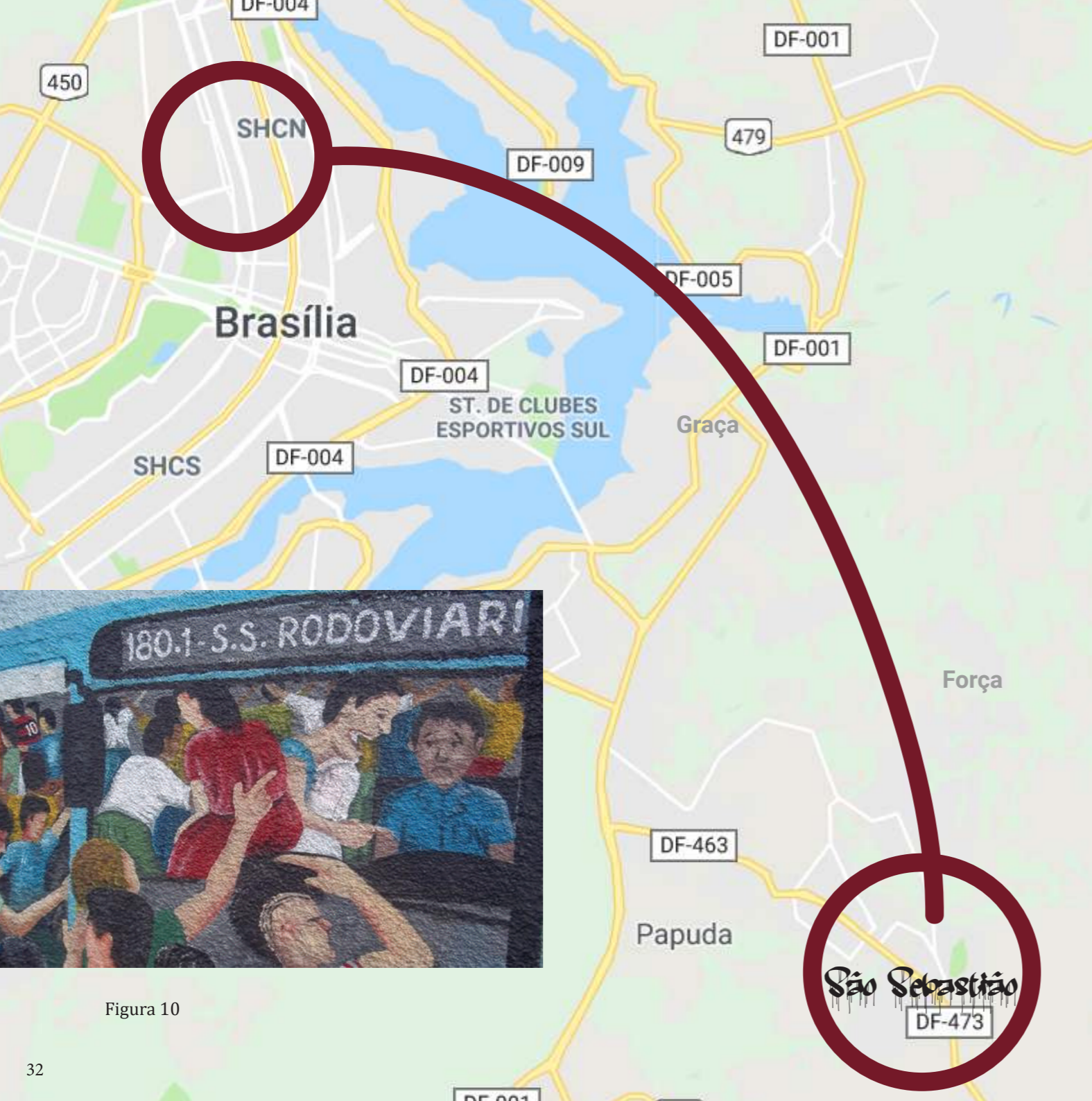


Figura 10

assim por diante. Com tantos talentos e interesses disponíveis, era um verdadeiro desperdício não os aproveitar. Sendo assim, toda quarta-feira, os professores utilizavam os temas transversais articulados às suas paixões, para desenvolver com os estudantes essas atividades alternativas que ampliavam o diálogo e a confiança mútua, além de proporcionar um dia especial, particularmente prazeroso para professores e estudantes.

Essa forma de trabalho causou, inicialmente, bastante estranhamento por parte de alguns colegas que custaram a enxergar seu potencial. De minhas memórias, sobre o início desse trabalho diferenciado, extraio o isolamento que senti como educadora, um sentimento compartilhado com os poucos educadores que se aventuraram nessa forma experimental de trabalho. Em algumas ocasiões cheguei a duvidar da condução dessas práticas, mas a resposta positiva dos estudantes mostrou que essas práticas pedagógicas que inserem as visualidades, a crítica social, cultural e política na educação, tinham sua razão de ser e, melhor, podiam dar certo.

E de fato, os resultados não demoraram a aparecer decorrentes de uma nova forma de ver a educação, de perceber e reforçar a relação entre professores, estudantes, comunidade e sua escola. Esperávamos que, a partir desse olhar, uma transformação se fizesse na forma com que todos os atores educacionais percebem o mundo, os outros, a cidade e, sobretudo, a escola. Os eventos artísticos e pedagógicos, melhor entendidos como desafios aos estudantes, “Por ti São Sebastião de Estilismo e Moda”, “Paredes Didáticas”, “Eu no meio – O culpado quem é?”, “Mantras”, “CD da Linha do Tempo”, “Jogo da Memória Visual”, “Intervenção Urbana na cidade”, e, posteriormente, “Resgate



Circense”, “Filosofança”, “Vozes do Chicão”, “Livro Cerrado”, “Mediação de Conflitos”, “Feira das Nações”, “Festival de Cinema Chica de Ouro” e a criação da “Produtora EnCena”, tiveram grande interesse e envolvimento por parte dos estudantes e contribuíram para definir a identidade multifacetada da escola. Estávamos no caminho certo, estávamos construindo uma escola que era criativa, inovadora, no mínimo, diferente.

A escola cresceu depois que voltamos para São Sebastião, e, no prédio novo, passamos a atender 2000 estudantes em três turnos, ao invés do ideal de 500 estudantes divididos em dois turnos. Além do trabalho regular com os estudantes, outro desafio nos foi colocado: trabalhar com adolescentes apreendidos na instituição corretiva Unidade de Internação Provisória de São Sebastião, que foi anexada por decreto governamental ao Centro Educacional São Francisco, em 2012. Também ali, aplicamos o mesmo conceito, continuamos “trabalhando as visualidades, a arte em eventos criativos” (DIAS, 2013, p. 24). Foi a partir das visualidades e da arte em suas diversas formas de representações que foi possível tornar a aprendizagem desses adolescentes em situação de risco mais significativa e estimulante, como foi relatado pelos professores dessa unidade no livro “Contos de Liberdade. Vivências da sócio-educação” (CAMPOS, 2017) que reúne artigos que eles próprios escreveram. O reconhecimento das potencialidades dos eventos artísticos e pedagógicos, dentre eles o fanzine “Cheira Colagem” ou as “Rodas de *hip hop*” entre tantos outros projetos, fizeram com que os docentes de todas as disciplinas se lançassem na aventura de trabalhar, a partir de uma nova perspectiva, sempre levando em consideração o aporte cultural dos estudantes e o prazer estético, com o intuito de construir um espaço de diálogo, confiança e conhecimento.

O trabalho realizado por nossos estudantes e revelado nesses projetos foi uma experiência incrível, e a identidade plural da escola se definiu como alternativa libertária e solidária. O trabalho criativo, segundo De Massi, “também aliena, o grupo criativo não vive em si mesmo, mas na sua obra [...] entre a obra criada e o seu grupo criador existe uma simbiose” (2003, p. 686), e, assim, nos confundimos com a escola, ou melhor, com uma ideia de escola diferenciada que se constituía, pouco a pouco, com o aporte de sonhos, desejos e expectativas. Em nossa trajetória, no caminho da nova

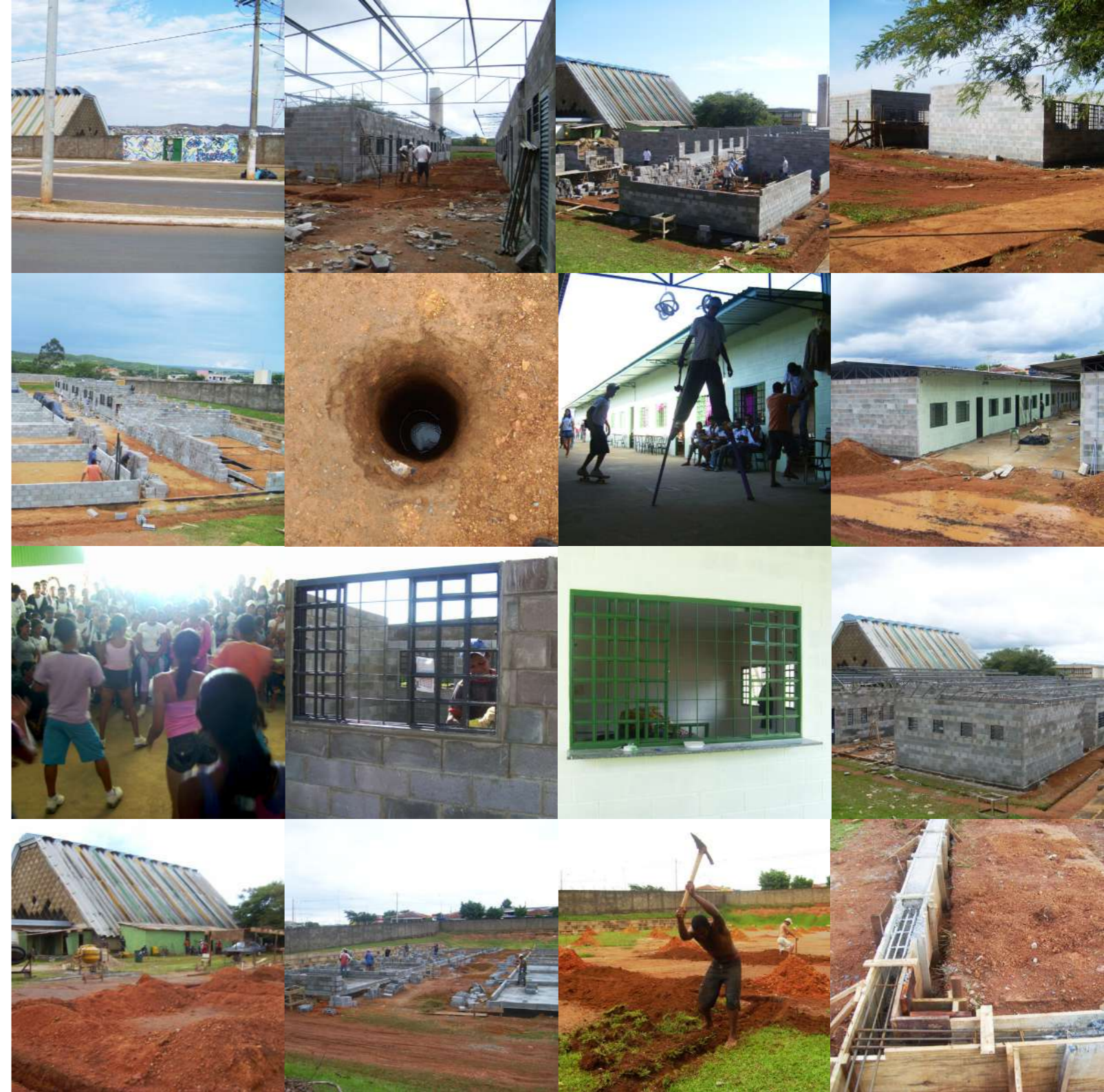


Figura 11

educação, conhecemos e reconhecemos pessoas capazes de enfrentar desafios, gente mais solidária, mais apta ao trabalho em equipe. Também encontramos pessoas mais sensíveis e afetivas em seus olhares sobre o mundo, além de pessoas que empregam a imaginação e a criatividade em suas atividades, emprestando ao outro a atenção, a preocupação, a consideração que ele merece e tem direito. De outra parte, também encontramos resistências e acomodações. Procuramos nesse processo, apesar das dificuldades, enfatizar um pensamento orgânico, que ressoou como aventura, por meio da experiência de caminhar juntos na transformação da escola.

A Proposta de Potência Poético Política e Pedagógica do Centro Educacional São Francisco considerou inicialmente as práticas atitudinais, intelectuais e sociais propostas no Projeto Filosofia na Escola, concebido pelo Professor de Filosofia Walter Omar Kohan (1998) do Departamento de Filosofia da UnB, um projeto contínuo do Decanato de Extensão em escolas da rede pública do Distrito Federal. Consideramos, portanto, que trabalharíamos buscando estabelecer relações solidárias em estudos cooperativos, em relação também com os outros estudos e outras pessoas, adotando atitudes de abertura para outras posturas em aprendizagens transformadoras que exploram o nosso estar no mundo. Busca-se respostas a partir de questões, de visualidades, de sensações “em um trabalho solidário, não solitário de práticas intelectuais” (KOHAN, 1998, p.124 -128). Identificamo-nos com Sócrates que questionava tudo e não sabia o que era a beleza. Enfatizamos as visualidades na educação, mas não a definíamos a priori, valorizamos a curiosidade que nos leva a querer saber sempre mais a partir delas.

Hoje, dez anos depois, os projetos/desafios que relacionaram cultura, educação e política, considerando a questão da dominação e emancipação dos sujeitos inseridos no processo de construção do conhecimento, a partir das visualidades, foram fundamentais para entender os eventos artísticos e pedagógicos que tornaram essa escola uma referência de inovação e criatividade para o Ministério da Educação. É importante ressaltar que passamos a considerar as visualidades, e nelas inserida a arte, como fundamentais para estabelecer diálogos, sejam eles entre professores e estudantes, mas também, e não menos importante, entre as disciplinas curriculares. Da mesma forma, não nos furtamos

em utilizar no espaço escolar as representações da cultura popular e de massas, sem deixar de abordar as representações icônicas da “grande arte” e da cultura ocidental hegemônica que estão presentes nos programas de acesso ao Ensino Superior brasileiro.

Apesar de não mais dirigir o “Chicão”, essa experiência ainda está em curso, sendo reformulada por outra equipe diretiva, outros professores e outros estudantes. Entre nossa utopia de mudança na educação a partir das visualidades e da arte e a realidade encontramos muitos obstáculos, sendo alguns intransponíveis, mas isso não nos desencorajou, ao contrário, nos estimulou a compartilhar essa experiência. A mudança na educação é uma longa estrada que some no horizonte. O caminho é longo e a nossa única solução é caminhar, felizmente.



Figura 12



DESAFIO

Figura 13

INTRODUÇÃO: O DESAFIO.

Este estudo busca compreender como os diálogos entre as artes, as teorias e as práticas pedagógicas que definem a arte e se articulam com a Educação em visualidades e contribuem para tornar os eventos artísticos e pedagógicos mais significativos e envolventes para os estudantes e desafiam os profissionais da educação a promover, nesse âmbito, mudanças necessárias na educação. Para entender como se dá esse trabalho pedagógico que propõe desafios aos professores e estudantes realizou-se esse estudo de caso do Centro Educacional São Francisco, escola da rede pública do Distrito Federal situada em São Sebastião, periferia de Brasília. Nesse estudo, me posicionei de forma crítica, mas ao mesmo tempo implicada, ou seja, situo-me como artista, estudiosa e educadora que observa a Educação em visualidades na escola e constata que ela promoveu criatividade e inovação. A utilização dessa metodologia de pesquisa acadêmica me identifica como uma artista.

Procurei então, uma imagem que sintetizasse esse momento de inconformidade com a educação, que significasse a recusa da escola tal qual a vivenciamos atualmente pelos estudantes. Queria ver representada em uma imagem a falência da educação tal qual se apresenta, uma imagem que sugerisse a urgência de experiências novas, a urgência de criar diálogos entre Arte, Teoria e Prática na escola. Lembrei-me do trabalho *Charlie don't surf*, de Maurizio Cattelan de 1997. Essa escultura funciona como uma imagem de eficiência imediata; reproduz cômica e tragicamente as dúvidas e angústias relacionadas a esse momento de sofrimento que a escola representa, uma imagem sobre a experiência escolar do artista que reflete, “um aprendizado do fracasso”, em oposição ao que a arte possibilita desenvolver. Essa visão constrangedora de Cattelan sobre a educação também tem a ver com a música *Charlie don't surf* do Album Sandinista (1980) da banda punk inglesa *The Clash*. “Charlie” era o vietnamita inimigo do filme *Apocalypse Now* de Francis Ford Coppola (1979) e é também o nome do nosso estudante, que poderia ser também João, Pedro ou qualquer outro. Cattelan estabelece o paralelo entre a angústia da guerra e o horror que é a escola, a tortura que representa estar pregado à uma carteira. Essa imagem é o exemplo desse processo de significar visualmente um

conceito e foi o principal modo de condução desse trabalho.

Busco, por meio desse estudo e da arte analisar os projetos de trabalho desenvolvidos como eventos artísticos e pedagógicos de uma educação que faz uso das práticas artísticas e de uma Educação em visualidades do cotidiano. A fim de dimensionar a importância dessas experiências artísticas e pedagógicas considero a arte em um meio que lhe é estrangeiro, a Educação Básica. Em seu somatório, os projetos/desafios constituem a própria história do Centro Educacional São Francisco, o “Chicão”, como disse um professor: “Um colégio feito de gente. Com nome de gente: Chicão” (RIBEIRO, 2010, p.33).

Adoto a palavra estudo como terminologia para me referir a esta tese considerando o recente texto de Giorgio Agamben (2017) endereçado aos estudantes. Esse texto defende a utilização da palavra Estudo na área das ciências humanas ao invés de Investigação ou Pesquisa, por considerar que a palavra Estudo tem mais força conceitual associada a esse domínio de conhecimentos do que os termos Investigação ou Pesquisa, mais factuais e limitados pelo tempo e mais adequados à área de exatas. Gosto da palavra Estudo porque torna a relação do estudioso professor com o estudioso estudante mais próxima e mais horizontal. Nessa perspectiva, o artista é, portanto, o estudante e o professor que estudam juntos, utilizando como ferramenta as artes e as visualidades nas práticas pedagógicas. Pretende-se identificar e dimensionar a extensão e a relevância dos projetos de trabalho, simultaneamente entendidos como desafios, que fazem uso da Educação da Cultura Visual para afetar os sujeitos no processo de aprendizagem.

Mas afinal, porque a arte é importante para a Educação? Porque a Arte pode se associar em diálogos com a cultura, a sociedade, o mundo, o sexo, com tudo, inclusive a escola. A arte desperta os sentidos, pode causar repulsa, fruição. A arte é generosa e inclusiva, dá prazer. A arte é uma oferenda da vida que pode ter muitas identidades, pode ser ação, musicalidade ou visualidade, gastronomia, arquitetura, artefato, teatro, *performance* e mais. Não cabe em definições em prescrições, a arte é livre. É ou pode vir a ser o imaginário, a poética, pode ser atividade humana que [re]cria a realidade,



pode ser emocional, pode ser evento artístico e pode ser pedagógico. A Professora Ana Mae Barbosa reforça:

A arte estimula o desenvolvimento da inteligência racional, medida pelo teste de QI. O pesquisador Janes Catteral estudou a influência da aprendizagem de arte na inteligência que será aplicada a qualquer outra disciplina. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade [...] as artes complementam a linguagem verbal. [...] desenvolvem a capacidade de percepção visual importante desde a alfabetização, a dança amplia a percepção do corpo [...] assim como a música, o ritmo e o movimento [...] exercita o equilíbrio não só físico, mas mental, o teatro desenvolve a comunicação, coloca em pauta o verbal, o sonoro, o visual e o gestual. Talvez seja a mais completa das artes incluídas na escola (2016, p.2).

Apesar de sua potência, a arte não é protagonista na educação, contudo, pode vir a ser. O encontro entre a prática artística, a prática pedagógica e o conhecimento científico tem essa potência e, ao mesmo tempo, define conceitualmente a *artlogia* que é significada por Irwin como “encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (2013, p. 28). Esse encontro é entendido como uma interseção que modifica a forma de apreensão do conhecimento, uma vez que se situam em um espaço do novo e do inesperado, o evento. Esse, por sua vez, provoca outros olhares, outros eventos e novas conexões.

É preciso ressaltar que essas práticas artísticas e pedagógicas se produziram no “Chicão”, primeiramente, de forma intuitiva, sem o apoio e os esclarecimentos dos textos produzidos sobre o tema, notadamente aqueles criados pelos pesquisadores da British Columbia University em Vancouver no Canadá. Na oportunidade trabalhamos relacionando as práticas pedagógicas, a arte e a teoria impressa no currículo, acreditando nesses diálogos como possibilidade de mudança das práticas educativas e considerando as necessidades pedagógicas de (re)significação da realidade. Sendo assim, foram inicialmente incluídas na Proposta Política e Pedagógica da escola, as práticas artísticas, as criações cinematográficas de 5 minutos, o circo, o grafite, a poesia e a dança, como formas privilegiadas de ampliar as possibilidades de compreensão do currículo pelos estudantes e também afetar os estudantes com práticas criativas diferenciadas da educação tradicional. Tentou-se avaliar a repercussão dessas iniciativas (“Filosofança”, “Resgate circense”, “Por ti São Sebastião de Estilismo e Moda”, “Festival de Cinema Chica de Ouro”, etc) na comunidade escolar, além de entender como essas prá-

Figura 14

ticas colaboram para o fomento da crítica cultural, social e a construção de saberes.

A palavra “Projeto” inspirou o trabalho do pequeno grupo de professores no início da escola e é, ainda hoje, norteador das ações no Centro Educacional São Francisco, o “Chicão”. Entretanto, essa terminologia “projeto” remete-se ao futuro: projetar, arquitetar, idealizar e sonhar com algo que será construído. Todavia, desafiar o estudante sempre foi a base de nossas práticas de pedagogia cultural oferecidas aos professores e estudantes. O projeto, enquanto metodologia de trabalho, leva em consideração uma “confluência de campos disciplinares” para a sua plena realização e pressupõe se vislumbrar um futuro próximo, como afirma Fernando Hernández: “com o planejamento, junto com os alunos, das finalidades, do caminho e das intenções do projeto, o que leva a considerá-la como uma programação na ação” (2000, p. 248). Por outro lado, o desafio, mesmo que leve em consideração múltiplas abordagens de um mesmo problema, concretiza-se no presente, sem que se premedite resultados de forma estruturada, sendo, portanto, a condução do trabalho em uma perspectiva pós-estruturalista que é, no fundo, o que nos interessou. Privilegia-se nessa escola, ainda hoje, a criação de eventos ou objetos “sublimes” para a escola, porque representam algum fato, ou ato político, poético, teórico e prático de [re]significação, [re]criação da realidade. Essa forma de proceder sofre críticas, uma vez que [des]identifica os professores como autores para melhor identifica-los como al[r]t[ó]grafos, co-autores de propostas de potência pedagógica para [re]pensar a educação.

Para entender como se dá esse trabalho pedagógico que propõe desafios aos professores e estudantes realizou-se esse estudo de caso do Centro Educacional São Francisco, escola da rede pública do Distrito Federal situada em São Sebastião, cidade dormitório nas cercanias de Brasília. Nesse estudo, situo-me como artista, investigadora e educadora e me posiciono de forma crítica, mas ao mesmo tempo implicada, ou seja, trata-se do estudo de uma al[r]t[ó]grafa. Busco, por meio da al[r]t[ó]grafia, “como gênero emergente e em processo de expansão de pesquisa e investigação nas Ciências Sociais e Ciências Humanas” (DIAS, 2013, p. 13), entre poética, prática e teoria, analisar os projetos de trabalho desenvolvidos como eventos artísticos e pedagógicos de Educação em visualidades, a fim de dimensionar a importância dessas experiências artísticas e pedagógicas.

Figura 15

Os eventos artísticos que constroem conhecimentos foram trabalhados a partir das visualidades no Centro Educacional São Francisco (Chicão) para aproximar os estudantes do processo pedagógico e para [re]significar a realidade com crítica e criações artísticas. Os dados visuais, produzidos ao longo de sete anos por essa al[r]t[ó]grafa, que também foi gestora da escola, foram articulados com os textos, a partir de reflexões, das narrativas e depoimentos dos professores e estudantes participantes desses projetos em uma amostragem que envolve noventa e três (93) sujeitos.

Essas narrativas se situam em uma escola singular, o Chicão, que conferiu a arte uma importância que não é comum em outras Unidades Educacionais. Essa iniciativa se estendeu para o anexo da escola que atua na sócio-educação (UIPPS) e tem seus primórdios em iniciativas pontuais de poucos professores, quando eu ainda lecionava no Centro de Ensino Médio 1 de São Sebastião, entre os anos de 2002 e 2007. De forma geral, essas escolas, apesar de encontrarem-se num ponto de saturação e esgotamento, também estiveram abertas a novas formas pedagógicas por parte, sobretudo, de alguns profissionais mais inquietos. Essa abertura é limitada, é bom que se diga, pois ainda existem muitos professores que relutam em se aventurar em novas formas de proceder e atuar. De todo modo, é como professora implicada nessas aventuras pedagógicas durante 18 anos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e diretora durante 7 anos do Centro Educacional São Francisco, que me posiciono diante dessas narrativas de experiências e histórias da minha vida profissional. As narrativas estão articuladas em torno dos dados visuais que registraram esses “projetos/desafios”. Ora são as imagens que conduzem os textos e em outros momentos são os textos que aportam as vi-



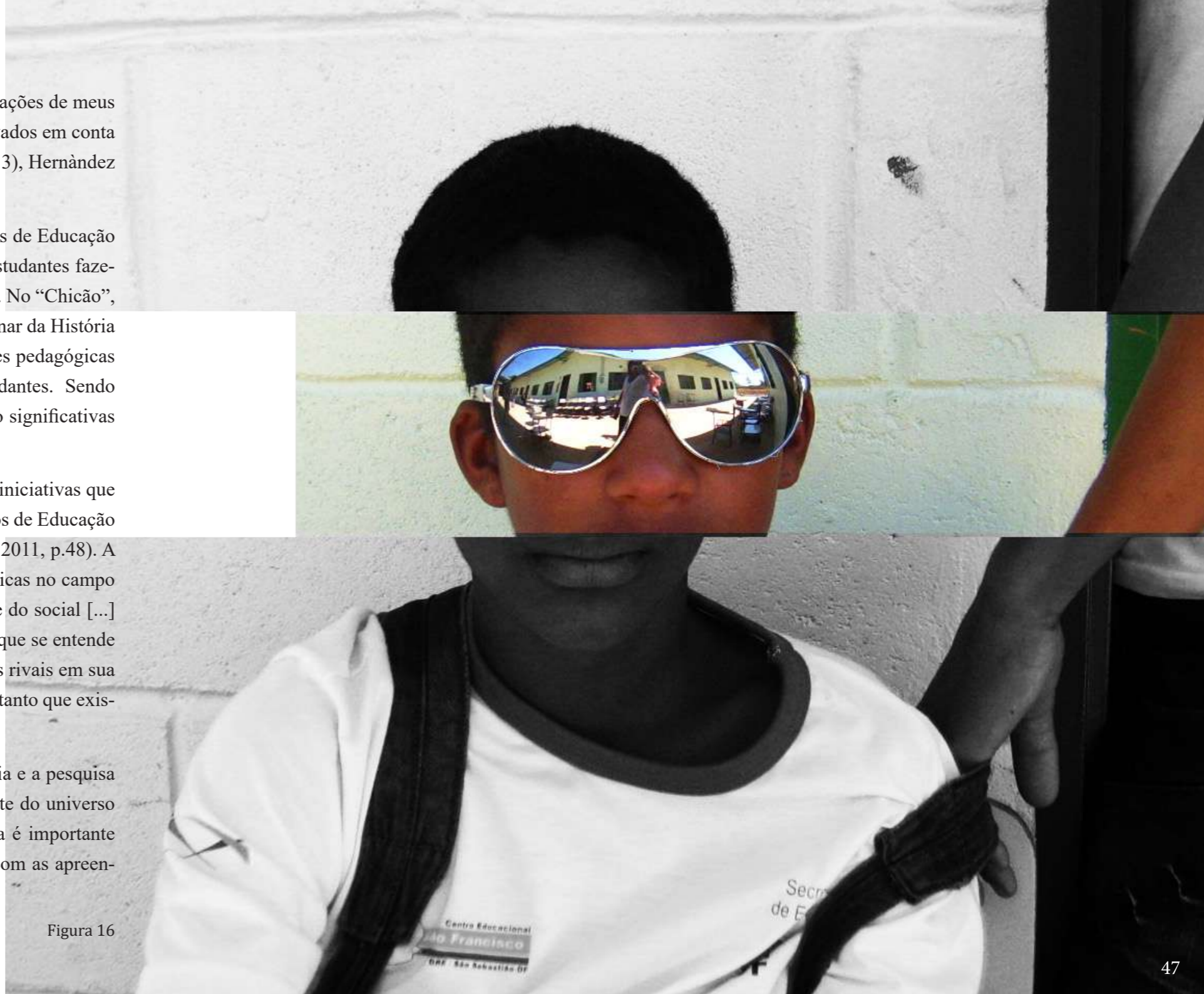
sualidades a essas interseções. Ainda se somam às minhas narrativas os relatos e avaliações de meus colegas e estudantes, recolhidos ao longo dessas experiências e, claro, também são levados em conta os escritos de outros educadores e teóricos, como Arroyo (2004, 2011), Bourdieu (2013), Hernández (1998, 2000), Irwin; Cosson (2004), entre outros.

Como diretora escolar, foi possível observar que muitos professores brasileiros de Educação da Arte ainda priorizam em suas práticas pedagógicas o *Laissez-faire* ou “deixar os estudantes fazerem o que quiserem”, não só na Educação da Arte, mas também na Educação em geral. No “Chicão”, a proposta de educação em visualidades colide com a educação na perspectiva disciplinar da História da Arte geralmente utilizada no Ensino Médio e, assim, limita as práticas e as criações pedagógicas que consideram e privilegiam as subjetividades e a realidade onde se inserem os estudantes. Sendo assim, as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Arte têm se mostrado pouco significativas quando a proposta é relacionar conhecimentos com o universo dos estudantes.

Em face dessa encruzilhada pedagógica, percebe-se a urgência de identificar iniciativas que apontam no sentido de mudanças nos processos educativos, em particular nos processos de Educação das Artes Visuais, onde o visual é priorizado em detrimento a outros sentidos (DIAS, 2011, p.48). A tarefa a que se atribui esse estudo ao se debruçar sobre outras possibilidades pedagógicas no campo de estudos encontra a Educação da Cultura Visual, associada aos estudos da cultura e do social [...] inclui todas as realidades visuais em um único conceito (DIAS, 2011, p. 50) uma vez que se entende que as “imagens são concebidas como táticas de poder, empregada por facções sociais rivais em sua luta pela legitimação de valores e crenças” (DUNCUM, 2011, p.21). Constatou-se, portanto que existe a urgência da [re]significação dessas imagens em âmbito escolar.

Nesse sentido, as articulações entre a arte, a prática pedagógica com a teoria e a pesquisa possibilitam uma abordagem mais completa e capaz de ressignificar as imagens diante do universo de imagens que nos contém. Além desses diálogos propostos pela a|r|t|ografia, ainda é importante entender que a utilização da arte em contexto escolar pode sensibilizar seus atores, com as apre-

Figura 16



sões e interpretações do conhecimento ganhando outros recursos, além da racionalidades cartesiana. Tampouco me refiro somente ao conhecimento específicos da disciplina Arte, mas de todas as áreas de conhecimento que se lançam nesses diálogos e atravessamentos com a arte.

O estudo do caso “Chicão”, como a escola é conhecida na comunidade, é exemplar. Como instituição pública singular, volta-se para a consideração das visualidades do cotidiano na condução das práticas pedagógicas e busca alternativas às práticas ora expressivas, ora formalistas e modernistas majoritariamente adotadas, pois “o modo como vivemos hoje [...] conectados – é muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a focar elementos e princípios modernistas, bem como meios de comunicação tradicionais” (DUNCUM, 2011, p.15). Ao adotarmos diálogos inter, multi e transdisciplinares em experimentos pedagógicos artísticos, levou-se em conta a utilização da arte no contexto escolar, visando articular de forma mais sensível as teorias e as práticas escolares, tornando-as mais significativas para os estudantes.

A partir da identificação de que os “eventos artísticos e pedagógicos”, ou “eventos educacionais como experiências estéticas” (DIAS; FERNÁNDEZ, 2013, p.139) podem estabelecer diálogos entre as práticas pedagógicas, as visualidades do cotidiano, a arte e a teoria, busca-se compreender em que medida a comunidade escolar foi afetada por essas práticas artísticas e educativas. Para tanto, convém situar a “Educação em Visualidade” entendida como “um espaço de interseção entre duas grandes mudanças paradigmáticas, a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica da arte” (DIAS; FERNÁNDEZ, 2013, p. 139) que pode conferir ao ser humano maior poder de agência e transformação. Também convém situar a Arte e a Imagem como um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais, “é uma pesquisa viva, onde o sujeito e a forma da investigação estão em um estado constante de tornar-se” (SPRINGGAY et al., 2008) para ampliar o papel da arte na educação e considerar os artefatos, produtos, processos, eventos e as manifestações e fenômenos da Cultura Visual em práticas que “remapeiam as relações entre arte, educação e política” (DIAS; FERNÁNDEZ, 2013, p.141).

Ademais, busca-se compreender como a gestão escolar pôde contribuir para o fomento de novas práticas pedagógicas, a partir do incentivo à Educação em Visualidades, como, por exemplo, quais foram as ações que apontam na direção de uma mudança na organização escolar, com vistas à promoção de outras possibilidades experimentais de práticas educativas criativas e inovadoras. Da mesma forma, uma vez que esses eventos artísticos e pedagógicos reverberaram no Chicão e em outras escolas, por diversas razões, busca-se compreender se essa experiência mantém sua integridade em outros contextos.

Esses eventos artísticos, simultaneamente pedagógicos, foram desenvolvidos inicialmente, entre os anos de 2002 e 2007, por mim e um pequeno grupo de professores do Centro de Ensino Médio 01, uma escola de Ensino Médio também localizada em São Sebastião. A partir de 2008 até 2014, houve desdobramentos destas práticas na gestão do Centro Educacional São Francisco (Chicão) e na Unidade de Internação Provisória de São Sebastião, no contexto de sócioeducação, sob a responsabilidade do Centro Educacional São Francisco, desde 2012. Esses projetos, intitulados “Resgate Circense”, “Filosofança”, “Vozes do Chicão”, “Livro Cerrado”, “Mediação de Conflitos”, “Desfiles de aniversário da cidade”, “Acampadentro”, “Fanzines”, “Feira das Nações”, “Festival de Cinema Chica de Ouro”, “Por ti São Sebastião de Estilismo e Moda”, “Intervenções Urbanas”, “Paredes Didáticas”, “Eu no meio/O culpado quem é?”, “Mantras”, “Instalações” e “CD da Linha do Tempo”, foram, portanto desenvolvidos como ações artísticas e pedagógicas em contextos diferenciados.

Articula-se nesse estudo as narrativas desses projetos/desafios de trabalho com as teorias produzidas nos Estudos da Cultura Visual, nos Estudos Culturais, assim como em escritos dos filósofos pós-estruturalistas. Ao mesmo tempo, essas articulações situam essas práticas pedagógicas, no que Mignolo chamou de “pensamento de fronteira” (2012). Nessa perspectiva, os conhecimentos disciplinares se atravessam e é possível cruzar limites instituídos entre as artes, as visualidades, a política, a sociedade, o mercado, a educação e as culturas.

Essas práticas pedagógicas que articularam o conhecimento com as visualidades e as visuali-

dades com a arte introduzem a imaginação e os aspectos sensíveis no contexto árido da educação formal. Tornou-se importante não só entender como ocorrem os desafios de articulação do conhecimento formal e curricular com as práticas artísticas, mas também saber se estas práticas podem estimular os sujeitos do processo educativo à abertura para a mudança nas práticas educativas tradicionais.

Para melhor compreender esses projetos de trabalho, as visualidades do cotidiano (propagandas, TV, internet, objetos, murais, filmes, grafites e artes) foram relacionadas a outras culturas, a educação e também a política. Para inserir a “questão da dominação e da emancipação política dos sujeitos” (FERNÁNDEZ, 2015), presentes no processo de construção do conhecimento, a escola (e a disciplina Arte em particular) atuaria a partir da consideração da Educação da Cultura visual, da al|t|lografia e da Educação em visualidades. Essa relação, estabelecida *a posteriori* foi importante para entender os processos que tornaram essa escola referência de inovação e de criatividade para o Ministério da Educação (SIMEC, 2015), selecionada por sua forte relação com a comunidade, através de tomadas de decisões de forma democrática e por ter promovido a autonomia dos estudantes, sempre

considerando que o limite dessa autonomia é mediado pelos outros, pelas leis civis, pelo senso comum, pelas convenções sociais, mas, sobretudo em um contrato de convivência estabelecido antes do início do processo educativo. O limite do “eu” no processo educativo está no outro, na consideração da alteridade e na democracia política. Essa forma de trabalho ganhou destaque no projeto “Mediação de conflito” que projetou a escola e a distinguiu das demais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) ou a Proposta de Potência Pedagógica do “Chicão” que vigorou de 2008 até 2014 e que se reformulou em 2015, direciona suas ações para oportunizar vivências de uma educação que considera a cultura visual presente no cotidiano dos atores do processo educativo, com vistas à construção de uma consciência crítica em relação à realidade. Em seu Projeto Político Pedagógico consta:

Pretende-se também utilizar a Cultura Visual incluindo nessa perspectiva a Arte largamente associada aos temas transversais (ética, educação ambiental, educação para a saúde, educação sexual, educação para o trabalho e consumo e, pluralidade cultural) para que dessa forma o aluno estabeleça relações dos conteúdos interdisciplina-



Figura 17

res e transdisciplinares com a realidade (PPP, 2013, p.26).

A articulação entre os Estudos da Cultura Visual e os Estudos Culturais, realizados a partir de revisão de literatura, não figura no Projeto Político Pedagógico do CEd. São Francisco (Chicão) com essa terminologia, mas é possível identificar que as práticas pedagógicas estabeleceram diálogos e revelaram articulações entre teorias e práticas pedagógicas e artísticas; e também entre o currículo e eventos artísticos e pedagógicos que constituem a identidade dessa escola.

Esse estudo a|r|t|ográfico inclui dados visuais, como partícipes imprescindíveis desse trabalho, que articula a arte, as visualidades desses eventos artísticos e pedagógicos com a compreensão mais ampla dos projetos de trabalho narrados. Essa estratégia se define melhor como Educação em visualidades, como Pedagogia Cultural (FERNÁNDEZ, DIAS, 2014 p.111). As práticas que se preocupam com o emprego das visualidades do cotidiano dos estudantes na escola e que buscam a [re]significação das imagens que nos circundam podem se articular com a proposta da a|r|t|ografia para criar diálogos entre o professor artista, o professor estudioso de sua profissão e o professor mediador e formulador de questionamentos, ou seja, o a|r|t|ógrafo.

Outro objetivo desse estudo foi entender se existiu correspondência entre as diretrizes contidas nesse documento, o PPP, e as práticas promovidas pelos educadores, e quais são os problemas identificados pelos profissionais. Além disso, torna-se relevante saber em que medida a utilização estratégica da a|r|t|ografia repercute na atuação da Direção do “Chicão” e verificar se os projetos de trabalho demandaram a criação de condições administrativas e pedagógicas específicas.

Neste trabalho, os fatos narrados consideraram esses eventos artísticos e pedagógicos como meio privilegiado de inserção do cotidiano, da vida real, no contexto escolar. Assim, abriram-se as portas da escola para todas as formas de “representação”, não como limite de significação ou forma, mas, como a [re]apresentação das visualidades ou a [re]criação de disciplinas, temas e abordagens pedagógicas, sem preconceitos ou escala valorativa de conhecimentos, com vistas a estimular a crítica, a sensibilidade, e, por meio destas, o processo cognitivo dos alunos.

A utilização das visualidades no PPP aponta para a construção de uma estratégia pedagógica

que não descarta o caráter sedutor das visualidades e essa estratégia nos conduz a uma série de reflexões. As visualidades efetivamente seduzem, envolvem e afetam os atores do processo educativo, mas também são veículos de uma mensagem sutil, subliminar, que visa alienar ou vender idéias, comportamentos e produtos. Portanto, há que se estar atento e, em todas as oportunidades, dar o saldo crítico da leitura dessas imagens, sem o que, a Educação em visualidades não faz o menor sentido.

É preciso, entretanto, reconhecer que, apesar do envolvimento dos estudantes nos projetos, verificou-se que poucos professores adotaram essa forma de trabalho para conduzir suas práticas disciplinares em sala de aula. Os projetos de trabalho que envolveram todas as turmas, como os “Desfiles de aniversário da cidade”, “Mediação de Conflitos”, “Acampadentro”, as “Semanas de Inclusão e da Consciência Negra”, as “Gincanas Ecológicas e do Conhecimento”, a “Feira das Nações” o “Festival de Cinema Chica de Ouro” e a criação da “Produtora EnCena” foram estimulados, e em grande parte conduzidos, pela direção e alguns professores. Alguns eventos artísticos e pedagógicos consolidaram-se, outros não foram abraçados pelo conjunto de professores. Nesse sentido, torna-se relevante tentar dimensionar como e em que medida os projetos/desafios de trabalho afetaram estudantes e professores. Estudou-se, portanto, se os projetos de trabalho e desafios de criação de



Figura 18

eventos artísticos em espaço pedagógico inspiraram e incentivaram os profissionais a reconsiderarem suas práticas pedagógicas.

Na Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), anexada ao Centro Educacional São Francisco em 2012, o trabalho com projetos passou a nortear o trabalho dos profissionais e a organização escolar. Foi preciso compartilhar as práticas pedagógicas baseadas em projetos de trabalho e desafios em eventos artísticos com os docentes de todas as áreas do conhecimento, a fim de que fosse adotada como uma ferramenta pedagógica capaz de aproximá-los da realidade de um Centro de Internação, com vistas a dar voz a esses estudantes e tornar menos opressivo esse ambiente de privação de liberdade. Nesse contexto, foi importante saber como a adoção dessa forma de trabalho afetou os profissionais e dimensionar as dificuldades de implantação dessas práticas, se houveram desdobramentos, empecilhos ou incentivos por parte da gestão pública da Secretaria de Estado de Educação. Também foi alvo de nosso interesse verificar se a instituição considerou os eventos artísticos e pedagógicos como estratégias pedagógicas importantes para a [re]significação das identidades dos estudantes, dos professores e da própria escola.

Percorrer o pensamento do que já se produziu sobre os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual parece ser pertinente e oportuno nessa trajetória para repensar as representações, os valores sociais, os saberes disciplinares que estão mudando o discurso predominante do Projeto Político-Pedagógico do Chicão. Assim, tornou-se relevante identificar e selecionar dados visuais significativos, relacioná-los e articulá-los aos fatos, objetos, ações, histórias e significados que conduzem esse estudo, o que também permitiu analisar seus desdobramentos reflexos nos estudantes, profissionais e, como consequência, na comunidade. Nesse percurso percorreu-se o pensamento do que já se produziu sobre Estudos Culturais, uma vez que a construção social da experiência visual possibilita o estudo transdisciplinar e trans-metodológico que abraçamos.

Por fim, é importante ressaltar que esse estudo se aventurou ao antecipar os resultados das questões levantadas nas narrativas desses eventos artísticos pedagógicos. Não tanto por uma inten-

cionalidade pré-estabelecida, mas porque os dados visuais articulados com as minhas narrativas ocorreram previamente à coleta de dados e respondem em parte aos questionamentos formulados. Não se trata de simples retórica, as imagens falam, os olhos e os sorrisos dos estudantes e professores nas culminâncias dos projetos/desafios são muito eloquentes. Assim, a dimensão do impacto e da influência desses eventos artísticos pedagógicos no contexto escolar podem também ressaltar a importância da consideração das visualidades nas práticas pedagógicas para estimular a inteligência aplicada a qualquer área do conhecimento e não somente no domínio da disciplina Arte. Esse estudo também procurou entender se a mudança na direção da escola, no início de 2015, modificou as práticas pedagógicas adotadas até então ou se estas práticas estão sedimentadas e foram mantidas.

De forma geral, este trabalho se organiza da seguinte forma: A tese, em seu preâmbulo, intitulado “Chicão”, familiariza o leitor com um pouco da história do Centro Educacional São Francisco e os contextos que criam a identidade singular dessa escola. Nesse espaço, vou percorrendo minhas memórias implicadas com meu olhar apaixonado pela escola e pelo orgulho de criação de uma obra artística e pedagógica, que foi realizada por muitas mãos. Em seguida, na introdução intitulada “O Desafio”, eu experimento um olhar estudioso e não tanto afetado pela realidade que tento compreender quando abordo as questões que problematizam o Estudo do Caso “Chicão”, a adoção por parte dessa escola de práticas educativas entendidas como eventos artísticos pedagógicos que são simultaneamente desafios a estudantes, professores e gestores. Também aborda a a|r|t|o|grafia que considera as potentes práticas artísticas que usam as visualidades teatrais, musicais, performáticas como mediadoras de conhecimentos.

O primeiro capítulo, “Por ti São Sebastião”, apropria-se do título do primeiro Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional São Francisco e de um de seus projetos de trabalho, a fim de trilhar um percurso mais autobiográfico em uma narrativa sobre a condução desses eventos artísticos pedagógicos que perduraram como práticas educativas ao longo de quase uma década.

O segundo capítulo, “Mantras dodecafônicos”, revisita uma prática pedagógica realizada por

mim, enquanto professora no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, onde procuro relacionar as visualidades e arte à música, promovendo, dessa forma, um trabalho interdisciplinar solitário que aborda a questão da polivalência do Ensino da Arte.

O terceiro capítulo, “Desfile em *performance*”, apresenta a articulação do evento cívico de aniversário da cidade de São Sebastião com uma *performance* artística, como prática política de promoção de questões sensíveis e de exercício de cidadania. São narradas as performances mais significativas realizadas nos desfiles que a escola participou entre os anos de 2008 e 2014.

O quarto capítulo, “E outros projetos... e + outras narrativas” é um dos espaços nesse estudo onde divido com meus colegas e estudantes outros olhares e percepções, como, por exemplo, sobre o Festival de Cinema “Chica de Ouro”, que é uma prática de sucesso que foi abraçada pelo coletivo de professores e que mobiliza os estudantes da escola no final de cada ano. A iniciativa, já em sua quinta edição, foi concebida pela professora de Artes Cênicas e propõe desafios para que as turmas criem Curta-metragens de 5 minutos com temas eleitos anualmente como: profissões do futuro, alimentação

saudável, o corpo, amor e a cidade de São Sebastião, por exemplo. Esse trabalho promove a interseção da prática artística (criação de um filme), com a teoria que envolve a pesquisa sobre um tema e com a prática pedagógica de problematizar a pesquisa, buscando instrumentalizar os estudantes para uma realização cinematográfica de melhor qualidade. Ainda nesse capítulo, o subtítulo “Unidade de Invenções Pedagógicas” sobre a sócio-educação praticada na UIPPS é ocupado pelas vozes dos professores que ecoam pelos corredores da penitenciária da Papuda e nos surpreendem, pois a arte

nesse espaço carcerário dá asas à imaginação tanto dos professores quanto dos internos. De fato, no Chicão, as diversas formas de violência são enfrentadas pelo projeto/desafio de “Mediação Social de Conflitos” que, em parceria com as práticas artísticas, utiliza a estratégia do diálogo entre os estudantes e entre eles e os profissionais para sensibilizar a comunidade através da noção de pertencimento à escola, uma instituição onde se promove a cultura da paz e a inclusão de todos. Em outro subtítulo, “São FranCirco”, os projetos, “Resgate Circense” e “Filosofança” realizados bem no início da escola criaram um elo entre os estudantes e o prazer de uma atividade lúdica, a fim de abrir as portas para o conhecimento.

O quinto capítulo, “O ar das coisas”, situa o espaço epistemológico, o marco teórico onde se inserem esses eventos artísticos pedagógicos. Uma certa atmosfera contemporânea propensa a transformações sociais e culturais justifica esse estudo voltado para a identificação de uma mudança educacional que as considera. Nas subdivisões desse

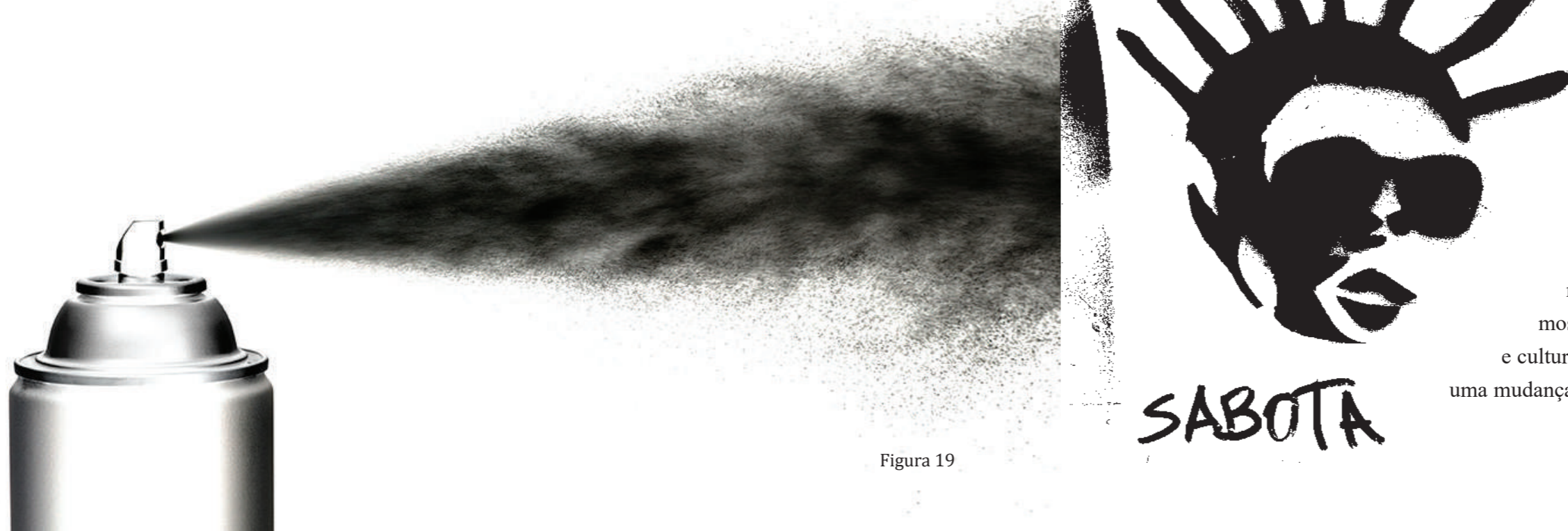


Figura 19

capítulo, o “O ar do tempo” explora a sinalização de uma possível mudança paradigmática e relaciona os escritos filosóficos, sociológicos com a educação; “O ar da visualidade” considera a nova perspectiva que aponta a Educação da Cultura Visual para a promoção da crítica social, cultural e política na Educação como um todo e na Educação das Artes Visuais em particular; “O ar da escola” expõe as fragilidades ideológicas que a escola assume na contemporaneidade atrelada a políticas educacionais de manutenção de desigualdades sociais, culturais e econômicas. Por fim, “O ar de utopia” sugere o indicativo de ações movidas por outra concepção de escola e ensino, e a consideração da esperança na constituição de uma outra sociedade mais justa, fraterna, igualitária e liberta das ideologias de sujeição.

O sexto capítulo é destinado à A|r|t|ografia como metodologia de pesquisa. Essa nova forma de se conduzir um estudo acadêmico foi apresentada a mim por meu orientador e precursor de seu emprego no Brasil, o Professor Doutor Belidson Dias. Ao longo de quase uma década se estabelece uma relação frutífera entre essa metodologia e o Instituto de Artes, sobretudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília. Ao mesmo tempo, a relação entre a A|r|t|ografia e o “Chicão” parte do entendimento mais amplo do potencial da a|r|t|ografia em contexto educacional. Essa ampliação epistemológica se deu a partir dos diálogos que mantive com a Professora Doutora Rita Irwin durante meu estágio doutoral na University of British Columbia, em Vancouver no Canadá, no segundo semestre de 2017.

Identifico ainda esse capítulo como “Manual de uso com emoção e sem prescrição para projetos/práticas/propostas políticas e pedagógicas”, nesse subtítulo apresento aos leitores os procedimentos a|r|t|ográficos adotados para o constructo dessa investigação. Em “Arqueologia das Imagens”, discurso acerca da identificação e seleção de dados visuais, localizados em centenas de CDs, uma dezena de *Pen Drives* e em um HD Externo, assim como a importância deles para a investigação.

Em “Trânsito A|r|t|ográfico” são explicadas as complexas articulações de narrativas de projetos de trabalho, dados visuais e relatos de estudantes e professores nessa Investigação Educacional

Baseada em Arte que é definida por Fernando Hernández, como caminho que coloca em relação conhecimentos e experiências derivadas das artes visuais com concepções e práticas relacionadas à educação escolar (2013, p. 40) e foi concebida a partir dos estudos de Eliot Einsner e Thomas Barone no início desse milênio. A Investigação Educacional Baseada em Artes (IEBA) na perspectiva a|r|t|ográfica que adoto nesse estudo é uma forma de metodologia de investigação definida por Rita Irwin como ao eu como artista/pesquisador/professor; todavia, é também social quando grupos ou comunidades de a|r|t|ógrafos se juntam para participar de investigações compartilhadas (2013, p.100) onde se integra a teoria, a práxis e a poética e onde também se reflete sobre as identidades em trânsito e indaga-se sobre a imaginação nos processos de construção de conhecimento (FERNÁNDEZ, 2013, p. 12-13).

Esse estudo considera também os olhares sobre a realidade da artista, da investigadora e da professora em gestão escolar. Em “Posologia” prescrevo as dosagens dos dados visuais utilizados, ou pelo menos os critérios por mim adotados para estabelecer os diálogos entre eles e as narrativas e relatos e teorias do campo de estudo. Essas teorias são identificadas por suas características, procedimentos e interações dos componentes e também pela terminologia. Não me aprofundei nas origens taxonômicas ou definições epistemológicas dos conceitos tratados para não limitar seus empregos ou suas interpretações, apesar de ter consciência de tratar-se de tarefa das mais complexas. Assim, assinalo esta possibilidade para posteriores estudos.

Em “Advertências lógicas” abordo questões sensíveis relacionadas às críticas ao sujeito e objeto implicado com o estudo. Como gestora dessa escola eu considero as limitações representacionais desse estudo que, apesar de simplificarem e resumirem acontecimentos, também se destinaram a ampliação dos diálogos com a comunidade escolar. A questão do idealismo dessa estudiosa que se apoia em utopias possíveis e na educação em estado de vir a ser outra educação, também pode ser chamada de a|r|t|ografia e pode causar desconforto porque trata-se de abraçar “o compromisso com práticas estéticas e educacionais [...] em uma comunidade de prática baseada em arte” (SINNER et al., 2013, p.100-101). Essa metodologia de pesquisa a A|r|t|ografia é uma possibilidade de escrita da

poética em e entre diálogos com a teoria e a prática pedagógica.

O sétimo capítulo “Achados nos Dados” aponta para os resultados desse estudo, para as questões respondidas pelos 93 sujeitos que integram essa amostragem, entre professores e estudantes, onde encontro as respostas aos questionários que continham 20 perguntas relacionadas à escola, aos projetos, às visualidades, ao trabalho associado à crítica cultural, social e política, à direção da escola e ao PPP do “Chicão”. Também nos deparamos com as narrativas das desventuras pelas quais vive a comunidade escolar, quando os choques de interesses e pontos de vista antagônicos incorrem em fraturas discursivas. Nesse capítulo entram em cena os problemas práticos, os problemas conceituais e teóricos e também os problemas relacionados às práticas artísticas e percursos nos projetos que deram visibilidade à escola. Essas respostas textuais e as visualidades das narrativas dos sujeitos reiteram minha análise sobre essa escola singular. Estar entre, ao mesmo tempo fora e dentro do espaço escolar, é o convite ao olhar mais reflexivo, menos implicado com as questões que abordamos.

“Em última análise” é mais um convite à reflexão sobre as potencialidades geradas pela proposta de Educação em visualidades. Existe, contudo, a possibilidade de abertura para outros pontos de vista menos definitivos, mais subjetivos do que uma afirmativa conclusiva e fechada no espaço e tempo desse estudo.

Positivamente surpreendida pelos achados nos dados me deparo com uma escola que sensibiliza grande parte de seus atores, com projetos/desafios que envolvem, fomentam a crítica social, cultural e política, além de terem a potência de [re] construir identidades e [re]significar o cotidiano; além disso, o convívio com as manifestações artísticas também humanizam a escola.

A proposta pedagógica dessa escola tornou a arte protagonista das práticas pedagógicas e aproximou-a da teoria contida nas pedagogias culturais na Educação da Cultura visual e na a|r|t|ogra|fia, tornando as práticas pedagógicas mais prazerosa e, ao mesmo tempo, crítica. A escola, apesar de ter encontrado uma via diferente da educação tradicional, se revê e se refaz em permanência, em outra obra aberta a outras possíveis [re] significações da realidade e da própria educação.

Figura 20





Figura 21

CAPÍTULO 1
Por ti São Sebastião

A Proposta de Potência Pedagógica (PPP) do “Chicão” foi intitulado “Por ti, São Sebastião» e tem sua origem no trabalho realizado por nossos estudantes, revelado pelo projeto “Por ti, São Sebastião de estilismo e moda». Esse projeto teve como objetivo resgatar a história da comunidade, enfatizando a tradição das mães bordadeiras e costureiras de São Sebastião. O projeto foi desenvolvido por uma pequena equipe de professores do Centro de Ensino Médio 01 — escola de Ensino Médio da SEDF, localizada também em São Sebastião — entre os anos de 2002 e 2007 e reverberou como performance artística em práticas pedagógicas, quando esse pequeno grupo de professores assumiu a direção do CEd. São Francisco — o “Chicão”. Os desdobramentos dessa prática pedagógica, dentre outras, definiram nossa experiência como gestores do “Chicão” entre 2008 a 2014. Tiveram como elemento principal as visualidades, e, nestas, inserida a Arte, enquanto protagonista no processo de transformação da escola e dos processos educacionais que pretenderam ser transformadores das identidades dos estudantes e da realidade na qual estes estavam inseridos e, como consequência, redefiniram nossa identidade educadora.

Foi a partir de uma proposta de educação museal, considerada pelos educadores como ferramenta educativa poderosa que possibilita ações que envolvem a interdisciplinaridade — e talvez a transdisciplinaridade no âmbito escolar —, que foi lançado aos estudantes o desafio de trabalhar o conteúdo do primeiro bimestre dos três anos do Ensino Médio associado à exposição “Por ti, América”, do Centro Cultural do Banco do Brasil.

Não pretendíamos “mediar” o olhar de nossos estudantes à luz da exposição. Tínhamos em mente, desde o início da proposta, estabelecer um diálogo a partir das impressões que havíamos colhido na mostra expositiva e no conteúdo programático. Além da possibilidade de desenvolvimento cultural e social dos estudantes, consideramos que era possível extrapolar o currículo e estabelecer um diálogo com a comunidade em que a escola está inserida. Nossa preocupação de crítica a esse contexto levava em consideração, por exemplo, preconceitos identificados anteriormente no que se

referia à aceitação da alteridade de outras formas de religiosidade, como o Candomblé e a Umbanda, visto que estas sofriam discriminação na comunidade. Porém, essa prática foi muito além. Inserimos ao nosso trabalho — além da colonialidade do pensamento dominado pela cultura europeia — as demandas e preocupações dos estudantes, as quais extrapolavam nossa proposta inicial, expandindo-a e possibilitando conexões com temas que envolviam sexualidade, consumo acrítico, mundo *fashion* e performance.

Essa perspectiva de potência da ação e essa intencionalidade de crítica ao contexto político, a partir de eventos artísticos e pedagógicos pretenderam empoderar os estudantes, levando-se em conta a crítica ao meio ambiente circundante, bem como proporcionar aos professores uma ferramenta de trabalho poderosa que aporta resultados significativos e duradouros, que vão muito além da proposta inicial de educação museal.

“ A história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos” (DELEUZE, 1992, p.119). Nesse sentido, a história do Centro Educacional São Francisco pode ser traduzida como uma trajetória de construção de uma escola diferenciada, que considerou a história de sua comunidade e que a reconstruiu associando-a à uma nova identidade, mais crítica e consciente.

1.1 Por Outras Narrativas de Eventos Artísticos e Pedagógicos

No 1º bimestre de 2006, após uma visita à exposição “Por ti, América” no CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil) em Brasília, ficamos bastante impressionados com a mostra, que incluía objetos do dia a dia de mais de 50 povos de diversos períodos históricos da América Latina. Todos os anos utilizamos as exposições apresentadas nesse espaço criado por Oscar Niemeyer, para trabalhar com nossos alunos os temas que são caros às artes e às diversas culturas. Essa exposição reunia peças de diferentes culturas, tais como: a calima, muisca, marajoara, olmeca, tolteca, zapoteca, santarém, guarita, tairona, tolima, quimbaya, chiriqui, cupisnique, mochica, chimu, vicus, huari, chavin, tem-

bladeira, ica, paracas, nasca, tiahuanaco, recuay, maia, inca, asteca, dentre outros povos que traziam evidências da ocupação do continente americano, desde 15 mil anos atrás.

Essa multiplicidade de riquezas culturais se viu ameaçada pela colonização europeia do continente americano, e é possível constatar, sobretudo no México, que ocorreu a destruição sistemática dos ídolos dessa cultura nativa entre 1519 e 1521, que são substituídos paulatinamente por imagens de Nossa Senhora e pelos Santos Cristãos. Atualmente, a “guerra das imagens” (GRUZINSKY, 2006) ainda se constitui em terreno de disputas ideológicas, e nossos estudantes estão no meio desse terreno. As imagens servem de expressão de identidades e tornam-se instrumentos de dominação política, de submissão e de controle. Ao se levar em conta esses aspectos, julgamos ser necessário compartilhar com os estudantes um olhar sob uma perspectiva não colonial. Em minhas análises, a partir de leituras prévias à exposição, sobretudo da obra *As veias abertas da América Latina* (1970), de Galeano, pude perceber o fracasso da visão modernista e ocidental, entendida como sinônimo de colonialidade.

Nesse sentido, ressignificar esse conceito denotou um compartilhamento com os estudantes de uma visão mais política e menos ingênua da nossa história e das imagens que a constituem. Trabalhar a partir de uma perspectiva pedagógica mais reflexiva e dialógica significa converter as aulas de artes visuais em uma oficina experimental de prática artística e pedagógica ao mesmo tempo. Podíamos observar que os estudantes demonstravam desinteresse quando utilizávamos as tradicionais formas de ensino/aprendizagem. Qual seja, após uma visita a uma exposição, eles já esperam ter de

Figura 22



fazer um relatório e apresentar à turma um seminário daquilo que viram e aprenderam durante o processo de pesquisa ou ter de escolher as imagens que chamaram a atenção a fim de recriá-la, após tê-la contextualizado historicamente. Enfim, já prevendo o descaso e o aborrecimento por parte de alguns estudantes, diante das propostas tradicionais e previsíveis, eles visitaram a exposição sem saber como seriam avaliados por aquela atividade. Informamos apenas que a forma de avaliação seria diferente e que observassem detidamente os artefatos que chamassem sua atenção.

Tratamos de selecionar algumas imagens da exposição para abordar a questão da colonialidade e da invisibilidade de nossa cultura de origem. Resolvemos que, após a exposição, trabalharíamos com os estudantes algumas perguntas, como por exemplo: Vocês já conheciam esses trabalhos que viram na exposição? Qual trabalho chamou mais a sua atenção e por quê? Por que conhecemos mais imagens de Santos, do Crucificado e da Virgem do que as dos ídolos que existiam antes da colonização? Por que existe um preconceito em relação às imagens das divindades do Candomblé? Sugerir que suas preferências religiosas, sexuais e culturais tivessem sido definidas pelo poder do Estado, das igrejas, das mídias e de suas famílias permitiu discussões que envolviam os estudantes e os impelia a assumir posicionamentos antagônicos, dividindo a classe.

De um lado, havia estudantes que defendiam a prescrição religiosa voltada contra as práticas ritualísticas consideradas bárbaras (como o Candomblé, por exemplo), que envolviam morte de animais, sacrifícios e incorporação de divindade. De outro lado, havia aqueles que viam nas orientações religiosas segregacionistas uma forma de manipulação da população com vistas a angariar mais adeptos, através da demonização das

Figura 23

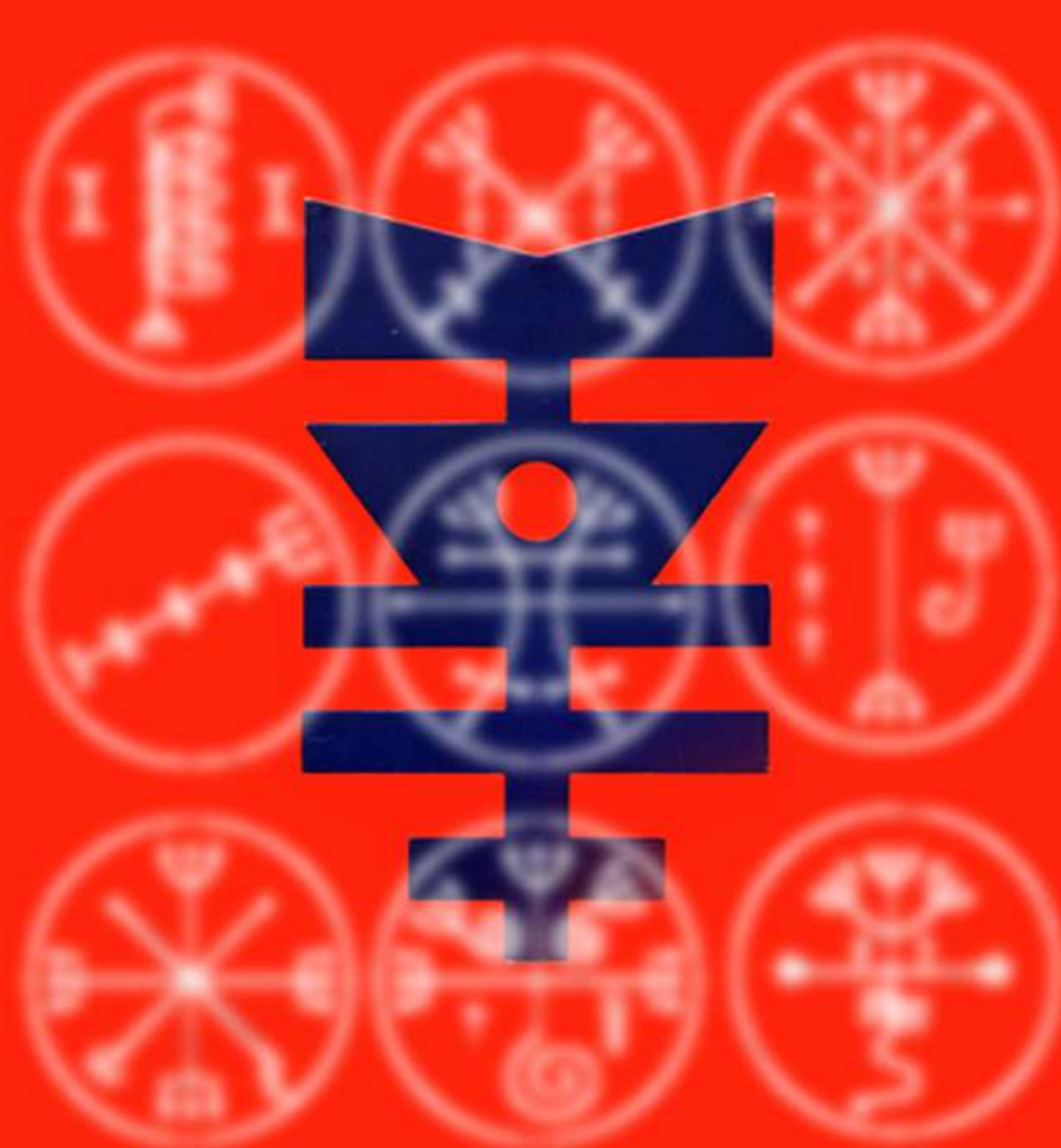


demais formas de religiosidade. Não sei se por coincidência ou por provocação, em uma das salas, uma estudante vestia uma camiseta que continha a seguinte frase: “Pequenas igrejas, grandes negócios”.

Os aspectos culturais que implicavam a substituição do politeísmo pelo monoteísmo foram abordados, a fim de que as questões fossem analisadas sob uma perspectiva histórica que envolvia aspectos políticos de disputas pelo poder. Dentre as histórias que narramos, para relativizar os posicionamentos dos alunos, destaca-se a história da substituição do culto da Deusa (Terra) e das divindades relacionadas aos fenômenos naturais dos Celtas pelo Cristianismo. A imagem da cruz celta que contém no centro a triquetra foi mostrada aos estudantes, de modo que entendessem a representação dos celtas das 3 faces da Mãe Terra, como donzela, mãe e anciã (nascimento, a vida e a morte). Ao mesmo tempo, para o antigo povo celta, a representação do céu, do mar e da terra também foi entendida como a energia criadora do universo, do infinito e da eternidade. Os cristãos, por sua vez, usaram essa simbologia e, apropriando-se, inseriram sobre a triquetra 3 peixes entrelaçados para representar o cristianismo, transformando-os em batistérios dentro de catedrais na Idade Média. A água, para os celtas, continha uma simbologia associada ao que propiciava o crescimento dos grãos. Nesses locais, eram realizados rituais de orgia que tinham como propósito semear a terra (as mulheres, a deusa Mãe Terra) e representavam a fertilidade para a próxima colheita. Todo ritual relacionado à semeadura, devido às orgias, foi proibido pelos cristãos e perseguido como heresia, com pena de morte. Com a divisão do catolicismo, os evangélicos associaram a triquetra ao número da besta 666, símbolo satânico. Os alunos amantes do Rock e da simbologia que envolve o *Heavy Metal* se surpreendiam com as origens remotas dos símbolos que os identificavam.

Estabelecido o paralelo entre os estudantes, eles puderam perceber a arbitrariedade de qualquer perseguição de cunho religioso. No exemplo da perseguição cristã ao culto dos celtas, o que estava em jogo era a apropriação da terra para a ampliação territorial do poderio da igreja católica. Então qual era o propósito que fazia com que as igrejas evangélicas pregassem contra outras formas de religiosidade? Afinal, tratava-se de crenças, e a imposição de determinada fé sobre outra é uma

Figura 24



violência e uma desconsideração de outras visões de mundo. Na ocasião, os estudantes lembraram a destruição das estátuas dos orixás na praça em frente à prainha do lago Paranoá em Brasília (2006), bem como a ignorância em relação aos cultos religiosos de origem africana. Segundo nossa intuição e nosso olhar de docentes sobre a realidade, era importante relativizar os preconceitos direcionados à Umbanda e ao Candomblé em uma comunidade onde proliferavam, a cada ano, igrejas evangélicas. Verificamos que fomentar a tolerância religiosa e abordar essas questões sensíveis são um imperativo em contextos de exclusão, como é o caso da cidade de São Sebastião, onde esses preconceitos advinham de leituras equivocadas de textos religiosos.

Ademais, nossa intenção era também discutir com os estudantes a questão da cultura popular e da arte, bem como seus limites e paradoxos: por que os artefatos produzidos como uma utilidade, mesmo sendo ricamente ornados, não eram considerados arte? Por que alguns artefatos ganham mais visibilidade que outros? Também pretendíamos abordar a questão da imposição da cultura ocidental europeia sobre a cultura indígena americana. Ficamos bastante intrigados quando nossas discussões se voltaram para a moda na época da colonização, e as perguntas dos estudantes se relacionavam com o vestuário indígena. Seus interesses se voltavam para os *ponchos*, uma espécie de capa que protegia os incas das intempéries. Não entendíamos o porquê não lhes interessava tanto discutir as questões que propúnhamos; pelo contrário, os estudantes queriam abordar aspectos da exposição que nos pareciam secundários.

Em um primeiro momento, analisamos que as cores chamavam mais a atenção dos estudantes, pois exibiam um cromatismo envolvente, ou que os bordados com as mesmas características cromáticas eram mais atraentes para eles. Não só nas minhas turmas, mas também nas turmas de meus colegas, os estudantes se interessaram mais pelas roupas que os indígenas utilizavam do que pelos ídolos esculpidos em madeiras e pedras ou pelas cerâmicas e artefatos produzidos com diversos materiais destinados a diversos afazeres. Inferimos que, na adolescência, a questão da identidade associada à forma de se vestir era uma preocupação mais consonante com seus interesses. Contudo, sabemos que o motivo do interesse dos estudantes pelo vestuário, tecelagem ou bordado dos indígenas

dialogava com um acontecimento local recente que direta ou indiretamente envolvia os estudantes: suas mães, avós, tias — e até mesmo algumas alunas participavam de uma cooperativa de bordadeiras que se uniam para melhorar o orçamento doméstico.

Na ocasião, consideramos envolver os estudantes em uma atividade não menos reflexiva, contudo mais performática, levando em consideração seus interesses relativos ao vestuário. Informamos que seriam avaliados, naquele primeiro bimestre de 2006, por um desfile de estilismo e moda, no qual apresentariam para a comunidade escolar suas coleções com roupas produzidas ou customizadas, com aplicações bordadas e pinturas ou aplicações inspiradas na exposição no CCBB.

Deixamo-nos influenciar pelo trabalho do estilista Ronaldo Fraga, que, desde 1996, criava suas coleções de moda inspirado por algum tema da realidade brasileira. No ano anterior, no inverno de 2005, sua coleção “Todo mundo e ninguém” foi construída com base no “Tempo”, retratado nas poesias de Carlos Drummond de Andrade. As imagens do desfile, no *São Paulo Fashion Week*, tiveram uma repercussão importante na mídia, e decidimos compartilhar com os estudantes seu trabalho.

A cada ano, esse estilista trás para as passarelas temas que provocam estranhamento. “Fraga faz pensar” (GARCIA, 2007, p. 83). No verão de 1996/1997 levou a saga familiar de dois personagens inspirados por Nelson Rodrigues. No inverno do ano 2000 sua coleção foi inspirada pela artista plástica francesa Louise Bougeois que, segundo o estilista, é a versão feminina de Arthur Bispo do Rosário. Em 2001, criou a coleção “Quem matou Zuzu Angel?” e após o “11 de setembro” ele criou a coleção inverno de 2002 “Corpo Cru” na qual faz alusão ao dia em que o corpo abandona a roupa. No verão de 2002/2003, o ponto de partida para coleção “Cordeiro de Deus” foi uma carta de amor fictícia escrita por um detento Jesus da Silva para sua amada que nunca aparece. Lupicínio Rodrigues inspirou a coleção “Quantas noites não durmo” e, assim, o tema da dor-de-cotovelo desfilou na passarela em 2004. Tom Zé e o tropicalismo foram a referência para suas criações em 2005. Partilhamos com os estudantes o trabalho desse estilista, a fim de que suas criações também os inspirasse.

Analisando com os docentes envolvidos no projeto o trabalho criativo de Fraga, inferimos

que a moda sob sua perspectiva permitiria desmistificar conceitos como luxo, elegância e tradição, obtidos principalmente por meio de materiais valiosos e relacionados a escassez dos produtos associados à alta costura. Contrário a esses estereótipos, em seus “desfiles-acontecimentos” (KALIL, 2007, p. 7), Fraga prioriza a simplicidade, materiais alternativos, o conforto e, sobretudo, a desconstrução. A partir desses referenciais, os estudantes teriam de cortar, costurar, bordar ou tecer essas roupas ou acessórios. Os próprios estudantes seriam os modelos que desfilariam suas criações; o mais desinibido do grupo ou aquele que manifestasse o desejo de desfilarem representaria o grupo. Pedimos aos estudantes para que as pesquisas e desenhos fossem apresentados na forma de pranchas em formato A3, com aqueles artefatos que mais tivessem chamado a atenção na exposição e que os haviam inspirado na criação das peças. A coleta de dados relativos à civilização/população que os produzira, bem como suas características, situação geográfica, reflexões críticas etc., ficaria registrada, em sua forma final, como uma composição de uma página web, onde cada grupo poderia apresentar o contexto que havia lhe inspirado para a criação das peças de roupas ou dos acessórios, além das dificuldades superadas. Esse texto inserido na prancha/página web serviria para que um narrador do grupo situasse os espectadores no contexto da criação das roupas, enquanto as/os modelos desfilavam. Vislumbrávamos com essa estratégia, uma possibilidade de diálogo interdisciplinar com a História, a Sociologia, a Geografia e a Língua Portuguesa.

Em março de 2006, foi publicada, na Revista de domingo do Correio Braziliense, uma reportagem sobre a moda produzida na capital federal. Dentre as produções que se destacaram, no primeiro *Capital Fashion Week*, figurava o trabalho da estilista Katia Ferreira que, com a ajuda de uma coope-



rativa de mulheres bordadeiras de São Sebastião, realizava suas criações. Na ocasião, uma estudante perguntou se conhecíamos a “Apoena”, uma grife que levava as bordadeiras de São Sebastião para o *Fashion Rio*. Ela nos relatou que sua tia era uma dessas bordadeiras e ela deixara de bordar panos de prato para se integrar nessa cooperativa de mulheres e mães bordadeiras.

Esse fato, a princípio pontual, tratava-se de um acontecimento inédito para a comunidade: o de ver um vestido bordado por alguma conhecida ou familiar vestindo uma celebridade da novela “Senhora do Destino” (2005), da Rede Globo. Durante nossas aulas, as meninas, principalmente, comentavam entre si e acabavam compartilhando conosco as histórias da cooperativa. A título de exemplo, a atriz Letícia Sabatella tinha usado na noite anterior, na minissérie “JK” (2006), um vestido bordado pela tia de uma estudante, e que ela própria experimentara tal vestido; outra estudante relata que Claudia Abreu, atriz da novela “Belíssima” (2005), nem podia imaginar que sua roupa fora produzida em sua casa tão humilde em São Sebastião.

A cidade de São Sebastião, mais conhecida pelos altos índices de violência e por problemas de saneamento básico, naquele momento, veiculava uma outra imagem nas mídias, não mais no caderno “Cidades” e nas páginas relacionadas à violência, mas nas páginas de cultura dos jornais de Brasília, onde figuravam as criações de moda. O trabalho das bordadeiras de São Sebastião desempregadas, até então, foi valorizado e qualificado pela estilis-

Figura 25



ta Kátia Ferreira. Esse trabalho ganhou vida e luz próprias, quando se tornou conhecido em âmbito nacional com a grife “Apoena” — nome de origem Xavante, que significa “aquela que enxerga longe”. Essas mulheres passaram a sonhar e a ver uma perspectiva para suas vidas, a partir da união e formação da cooperativa, uma vez que se tornaram referência de empreendedorismo e de trabalho artesanal com qualidade.

Na ocasião, os estudantes passaram a visitar o CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil) várias vezes a fim de observar melhor e com mais acuidade a exposição “Por ti, América”. Colher dados para a pesquisa e referências, para a criação de suas coleções de moda e estilo, tornara-se uma tarefa prazerosa e uma oportunidade de passear com um grupo de amigos. Por conta própria, eles solicitavam a visita guiada. Uma amiga, que trabalhava como mediadora no CCBB, relatou que ainda não havia observado estudantes tão atentos e questionadores, antes dessa exposição.

Os estudantes também criaram o material de divulgação do evento artístico e pedagógico que se realizaria no final do bimestre. Frases, como “Coleção Primavera Verão, que pode ser usada em qualquer estação em São Sebastião”, passaram a figurar nos cartazes colados nos murais e corredores da escola e chamavam a atenção para o acontecimento e o desfile das coleções. O envolvimento dos grupos e sua participação nas atividades de pesquisa, produção e organização do evento foram surpreendentes, a ponto de perturbar o andamento rotineiro, habitual e previsível da escola, pois os estudantes transitavam da sala de arte para os banheiros, a fim de experimentar as roupas; falavam alto nos corredores; e, ao se fotografarem, “tumulavam” a escola, segundo

alguns professores.

Com o propósito de realizar a atividade proposta, os estudantes envolveram suas mães, tias e avós pedindo para elas lhes ensinassem como bordar, costurar e cortar os tecidos. Uma mãe nos procurou para nos parabenizar pelo trabalho, pois era a primeira vez que ela via a escola ensinando alguma coisa que seria “útil” às suas vidas futuras. Relatou que sua filha não sabia pregar um botão e que, a partir desse projeto, ela estava costurando, bordando e aproveitando roupas que estavam esquecidas no armário para reutilizá-las com novas características.

Quem sabia fazer crochê fez touca, cintos e aplicou nos tecidos; aqueles que desenhavam fizeram os croquis; quem costurava montou a roupa; outro estudante fez as bijuterias como ornamento; enquanto outro pesquisava. As surpresas só foram aumentando, quando percebemos que cada grupo trabalhava as habilidades e competências de cada participante da equipe sem que fosse necessária nossa intervenção. Os estudantes nos estavam apresentando muito mais do que havíamos solicitado. Tínhamos pedido uma peça de roupa para cada grupo; e eles não só vestiram, como também adornaram e até calçaram os (as) modelos, muitas vezes criando sandálias e coleções inteiras. Foram produzidas dezenas de peças de roupas e alguns grupos apresentaram mais de um (a) modelo vestido (a). Também reciclaram toda espécie de material, usaram em suas criações sacos destinados a serem panos de chão, CDs, sementes, flores do cerrado, penas e até macarrão.

Para articular o evento artístico e pedagógico com o currículo nos primeiros anos do Ensino Médio, associamos a arte pré-colombiana ao conteúdo da pré-história (paleolítico e neolítico), situando a cultura de Santarém, a fase Marajoara, a arte plumária, a pintura corporal não somente nesse contexto histórico, mas também abordando as manifestações culturais contemporâneas, como a tatuagem, a moda e o *design*. Nos segundos anos, a arte pré-colombiana foi relacionada ao conteúdo da expansão marítima europeia e a consequente descoberta da América, no contexto do Renascimento científico e cultural (até mesmo a arte documental da missão artística europeia no Brasil, com Debret, Rugendas e Eckhout, enriqueceu e tornou mais ampla a visão da exposição). Essa abordagem nos

Figura 26

permitiu discutir questões relacionadas principalmente com a emancipação do pensamento dominado e a imposição de valores culturais eurocêntricos, assim como sua desconstrução. Nos terceiros anos, o enfoque foi dado ao Movimento das Artes e Ofício e ao *Art Nouveau*, ao *Design*, a Bauhaus; e ao movimento antropofágico da Semana de Arte Moderna de 1922. Articulou-se a esses conhecimentos discussões acerca dos limites da criação artística na perspectiva dos padrões culturais elitistas e modernistas. Obedecer a esses limites impostos significava abrir mão de nossas características próprias, tornando-nos sucursais europeias de segunda ordem. As criações dos estudantes foram subsidiadas por *slides* com essas representações artísticas de diversos momentos históricos.

Os desfiles ocorreram, inicialmente em sala de aula, para que pudéssemos avaliar cada grupo, e essa estratégia causou um verdadeiro rebuliço na escola. Enquanto os (as) modelos desfiliavam, a turma aplaudia, assobiava, gritava. Tivemos grande dificuldade em conter as turmas, pois não queríamos atrapalhar os outros professores e estudantes, que, por exemplo, tinham dificuldades em realizar cálculos nas salas vizinhas. As reclamações desses colegas chegaram mais tarde à sala de coordenação e à Coordenação Regional de Ensino. Os professores de Artes foram ameaçados pela Secretaria de Educação do DF de serem devolvidos caso a “balbúrdia” continuasse impedindo a ordem e a tranquilidade na escola. Um colega, professor de Matemática, escreveu um texto, intitulado *Olhar pela Janela*, que manifestava apoio à manutenção dessas atividades:

Outro dia [...], olhando por outra janela, pude perceber a outra professora de Artes sentada no chão com seus alunos. Como era no corredor ao lado, dava para perceber que a conversa era sobre uma peça de teatro, todos estavam descontraídos e demonstravam interesse pelo assunto. Do mesmo modo, também observando pela janela, atraído pelo barulho de empolgação, observei um desfile, não sei se de modas ou da garota mais bonita da sala. No intervalo, me encontrei com algumas gurias que participaram do desfile, e deu “pra” perceber que estavam felizes, porque tinham aquele brilho indescritível nos olhos [...] A cidade é pobre, as alunas são pobres, mas o desfile ou concurso estava sendo realizado e a felicidade demonstrada ali naquela hora não dava para mensurar monetariamente e também nem interessava já que um dos objetivos era a participação de todos os estudantes daquela sala e isto estava acontecendo. Só aqui, citei exemplos diferentes com turmas diferentes na mesma escola de trabalhos bem feitos, que inclusive, desde o ano atrasado, são registrados em um Almanaque também bolado pelas professoras de Artes, que às vezes têm umas ideias “doidas” — é **verdade** —, mas são criativas e isso também é uma característica

marcante delas. Sabe de uma coisa, eu acho que os tecnocratas de nossa educação, antes de assinarem suas resoluções, deviam “olhar pela janela” das escolas e das almas (FERREIRA, Allan. 00h30min de 27/05/06).

Essa consideração sensibilizou a Direção da escola e fez com que uma solução conciliatória fosse encontrada. As atividades continuaram com o apoio da Direção e de alguns colegas, mas foram transferidas para o galpão da escola, de modo que as reclamações cessassem. Foi nesse espaço alternativo que praticamos os desfiles, antes da apresentação.

Também foi possível abordar nessa prática de pedagogia cultural a questão das visualidades impressas em tatuagens, uma vez que os estudantes passaram a utilizar nos próprios corpos as pinturas corporais presentes em algumas representações na mostra expositiva do CCBB. Nas sociedades ditas “primitivas”, como as que observáramos no CCBB, a tatuagem tinha um papel social, religioso e místico e acompanhava o sujeito nos seus ritos de passagem e o incluía na comunidade. No ocidente, ao contrário, a tatuagem foi associada durante muito tempo, a criminalidade, a uma forma de ornamentação que evoluiu no seio de círculos marginais, tornando-se um gesto clandestino. Na contemporaneidade, as mídias a sobrepuseram, e a publicidade e a moda se apropriaram de seus códigos. Seu caráter marginal se apaga, tornando-se ornamento corporal bastante adotado; marcando a identidade das tribos urbanas, onde o corpo torna-se local de afirmação de si. Entretanto, ainda vigora socialmente um preconceito associado ao corpo tatuado. Alguns estudantes relataram que não foram aceitos no serviço militar obrigatório por possuírem uma tatuagem.

Refletimos com os estudantes sobre as escolhas de determinada imagem para as tatuagens. O que as imagens representavam? Como a identidade pode ser definida por uma imagem? Quais eram as imagens que os representavam e por quê? Respondendo a essas questões, os estudantes compartilharam saberes que nos eram estrangeiros, como, por exemplo, o significado da tatuagem de duende ou mago, cujo sentido era a identificação de um traficante; ou o do palhaço ou *Jocker*, que denotava a identificação um assassino de policiais. Os estudantes ainda associaram outras imagens, como as tatuagens tribais da Nova Zelândia, Polinésia, Indonésia e Tailândia, para identificar o que chamavam de “bodinhos”, os moradores dos bairros das classes abastadas de Brasília que tinham a possibilida-



de de viajar e fazer turismo nesses lugares e voltavam tatuados com essas “tribais”. O assunto tatuagem nos permitiu um efetivo diálogo com os estudantes que, invertendo os papéis, apresentaram aos professores os detalhes de uma nova cultura.

Um estudante “nerd”, como era chamado pelos colegas, porque estudava muito, nos deu uma verdadeira aula sobre a origem da tatuagem. Segundo ele, no Japão, a tatuagem já foi uma ferramenta punitiva do poder militar e se tornou ornamental somente a partir do século XVII, e, aos poucos, a arte da tatuagem se relacionou às estamparias (ukiyo-e), que são estampas feitas com blocos de madeira conhecidas como “imagens do mundo flutuante”. Ademais, aprendemos que a primeira loja de tatuagem foi aberta em New York em 1846, e que, antes da abolição da escravatura no Brasil, em

Figura 27

1881, já havia sido desenvolvida a máquina elétrica de tatuar. A turma ficou em total silêncio enquanto ele contava que a tatuagem era uma prática comum entre os romanos e que o advento do cristianismo também havia reprimido essa prática, assim como a homossexualidade. Concluiu que a tatuagem carrega mensagens ou o signo de pertencimento a um grupo; ela fora utilizada historicamente em muitas circunstâncias nas quais se fazia necessário uma identificação, como foi o caso dos nazistas com a identificação judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

Na sala dos professores, compartilhávamos a riqueza proporcionada pela criação de uma relação horizontal com os estudantes. Uma colega deu ênfase à reciclagem de materiais e às articulações entre a arte e o fomento de uma consciência crítica relacionada ao meio ambiente e à utilização desmedida de seus recursos. Ela abordou também a questão da fome contraposta à opulência, representadas pelas grifes da moda. A partir daí, foram desnudadas outras desigualdades sociais e formulamos algumas questões aos estudantes para enriquecer o debate: somos todos consumidores? O que é um consumidor “desqualificado”? São normais a exclusão ou a discriminação por não possuímos dinheiro ou crédito? Segundo Bauman, a normalidade prevê uma ordem:



Figura 28

A ordem é feita sob medida para a maioria, de modo que aqueles que são relativamente poucos e não se dispõem a obedecê-la constituem uma minoria fácil de desvalorizar como um “desvio marginal” — e, portanto, **fácil de identificar, localizar, desarmar e subjugar. Selecionar, identificar e excluir a «margem da anormalidade» é um resultado necessário do processo de construção da ordem e um custo inevitável de sua perpetuação.** (BAUMAN, 2013, p. 72-73)

A questão que analisa Bauman se insere nesse contexto que circunscreve a questão do consumo com um olhar mais abrangente. O que chama atenção é que o “desvio marginal” de que trata o autor pode estar associado àqueles cidadãos que, por sua consciência crítica das condições pouco éticas que envolvem a criação de um produto, não o adquirem e ficam a margem, a “margem da normalidade”, que é representada pelo consumo de forma acrítica. Desse modo, falamos a respeito da empresa da marca *Nike*, que, para fabricar seus produtos, contratava trabalhadores chineses, que recebiam uma quantia irrisória em relação a um trabalhador americano. Também discutimos que a maioria da população mundial é privada do consumo e percebemos que é uma minoria que define os padrões normativos de normalidade.

A desigualdade de oportunidades que as políticas públicas não conseguem contornar torna-se a própria lógica de mercado. Para aqueles que são marginalizados em relação ao consumo de bens qualificados pelo seu valor de mercado, resta o fortalecimento da crença de que não são capazes de ascender a estes, uma vez que não se esforçaram para possuir tais bens. Tais objetos de desejo são oferecidos pelas campanhas de *marketing* e se tornaram símbolos identitários de pertencimento a determinado segmento da sociedade; eles definem o ser pelo que se pode ter. Bauman vai além da superfície e define a questão como um campo social minado:

Para os consumidores excluídos, versão contemporânea dos que não têm, não comprar é o estigma desagradável e pustulento de uma vida sem realizações — de ser uma não entidade e de não servir para nada. Significa não somente a falta de prazer, mas a falta de dignidade humana. De significado na vida. Em última instância, de humanidade e de quaisquer outras bases para o autorrespeito e para o respeito das pessoas à sua volta (BAUMAN, 2013, p. 83).

A trajetória do homem, definido nesses termos, é assustador. Entretanto, cabe a nós trabalhar

no sentido de tornar claras essas desventuras humanas e discutir com os estudantes o modelo atual de crescimento “ecologicamente insustentável, socialmente problemático e economicamente instável” (BAUMAN, 2013, p. 88), que produz injustiça social e fere os direitos humanos. Muitos estudantes relataram situações de exclusão relacionadas ao consumo de mercadorias, como, por exemplo, quando são discriminados nos *shoppings* ou quando são seguidos por um segurança quando entram em lojas. O reflexo dessas discussões pode ser verificado em trabalhos como o de um grupo que criou uma roupa utilizando macarrão, “*o alimento mais básico dos despossuídos*”, segundo os seus integrantes. O milho também foi bastante utilizado em bordados e colagens sob o argumento de que era a base da agricultura dos povos ameríndios.

Na época, o envolvimento dos estudantes no projeto e as discussões que extrapolavam a sala de aula chamaram a atenção do programa “SuperAção Jovem”, do Instituto Ayrton Senna — que, em 2004, havia recebido o título de Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Esse programa atuava no Centro de Ensino Médio 1, por meio de monitores, a fim de estimular práticas de protagonismo juvenil. Além disso, essa iniciativa dava suporte pedagógico ao (à) professor (a) credenciado (a) no programa e aos estudantes envolvidos na execução dos projetos.

Nessa comunidade pobre, onde a autoestima dos jovens precisa ser trabalhada, o desfile fez com que os/as estudantes ficassem mais confiantes em si mesmos vislumbrando novas possibilidades, até mesmo profissionais. Algumas alunas passaram a produzir bijuterias e bolsas e vendê-las dentro da escola para os colegas interessados e também para conhecidos da comunidade. Os estudantes viam nesse apoio do Instituto Ayrton Senna uma possibilidade de qualificação profissional, mas a finalidade do programa era a qualificação dos profissionais da educação e o fomento de atitudes pró-ativas entre os estudantes (o que era o caso), e não os subsídios financeiros para suas propostas e aprimoramento técnico, que era o que os estudantes esperavam, mas que não era possível ao Instituto atender. Orientamos os estudantes a procurarem o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) ou o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem comercial), a fim de que buscassem cursos de Corte e

Costura com vistas a uma eventual inserção no mercado de trabalho da moda.

A avaliação das peças de roupas criadas pelos estudantes foi feita pelo coletivo de professores da escola. Muitos colegas convidados para integrar a banca de jurados esperavam que os estudantes apresentassem na passarela “releituras” da exposição “Por ti América” e não entenderam que o que fora solicitado aos alunos não era criar um traje típico de época, nem de fazer uma alegoria sobre a cultura pré-cabralina. Foi necessário explicar que as discussões em sala de aula, a partir do tema das culturas ameríndias, nos havia conduzido a atravessamentos curriculares e à crítica cultural e social.

Para esse desfile, os estudantes foram desafiados a usar materiais alternativos (reciclados e atuais), que abordassem os assuntos tratados em sala de aula, como desdobramentos da visita à exposição no CCBB e que, de alguma forma, os tivessem inspirado na criação da moda contemporânea. Tratava-se de recriar o currículo, articulando-o com a vida e reflexões críticas sobre a realidade. Na ocasião, uma aluna desfilou vestida com uma camiseta onde escreveu “DST” cortada pelo signo da interdição, além de acessórios, como cinto e brincos confeccionados com camisinhas preservativas. Uma outra estudante utilizou CDs em sua criação, sob a justificativa de estar fazendo uma alusão ao calendário solar da cultura asteca, e também ao problema da pirataria e da quebra de direitos autorais. A utilização do macarrão em uma roupa foi justificada pelo cromatismo e regularidade formal das criações da cultura inca, mas também foi associado ao problema do “consumo desqualificado” (BAUMAN, 2013) que se atém à compra da cesta básica. Crucifixos feitos pelos “índios” catequizados depois da chegada dos colonizadores, foi o argumento usado por uma estudante para justificar a peça de crochê, que abordava uma questão discutida em sala de aula acerca da colonização do pensamento original da América e da ocultação da história dos deuses da mitologia tupi-guarani. Durante o desfile na quadra poliesportiva, o narrador — escolhido pelo carisma e pela eloquência — apresentava a melhor criação de sua turma, lendo o texto escrito pelo próprio grupo. Os colegas integrantes das torcidas que assistiam ao desfile gritavam a plenos pulmões, mas, dessa vez, com a aprovação do corpo docente.



Figura 29

Tínhamos planejado trabalhar com os estudantes os elementos estéticos das matrizes culturais brasileiras (indígenas, negras e européias) e sua dimensão histórica e sociocultural em conformidade com o currículo durante o primeiro bimestre. Porém, como o desfile fez tanto sucesso entre eles, resolvemos aprofundá-lo e dar sequência aos debates e aos processos criativos em curso até o bimestre seguinte. No dia 23 de junho de 2006, data do aniversário de 10 anos da escola, o tão esperado desfile voltou a acontecer. O número de estudantes desejosos a desfilar praticamente duplicou, incluindo, dessa vez, um número significativo de estudantes do sexo masculino. A professora de artes cênicas recebeu a ajuda de seu assistente de direção teatral para atender a tantos estudantes, e trabalhou a postura; a forma de andar das/dos modelos; as entradas em cena; o percurso a ser percorrido na passarela; e as saídas de cena. Nessa circunstância, uma estudante de origem indígena, nos confidenciou que durante sua infância foi discriminada e sofrera *bullying* por pertencer a uma etnia indígena e nunca havia sentido tanto orgulho de sua origem como naquele momento.

Ainda no ano de 2006, com o desdobramento do projeto, foi possível ver os estudantes envolvidos em outros eventos artísticos e pedagógicos que ultrapassavam os muros da escola, que ganhavam a comunidade e repercussão externa. As estudantes conseguiram uma doação da Administração de São Sebastião de dezenas de camisetas nas cores verde e amarelo. “O Brasil amarelou” foi o nome da coleção que desfilou no *Shopping Pátio Brasil*, após a derrota do Brasil na Copa em 2006. Depois disso, as estudantes promoveram outro desfile no principal clube da cidade, a Academia Golfinho.

Na edição posterior do projeto, no ano de 2007, trabalhamos a arte contemporânea com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio a partir da exposição “O Jardim do Poder”, que foi inaugurada em março desse mesmo ano, no CCBB. Essa oportunidade de trabalhar com a arte contemporânea, com manifestações artísticas mais densas, nos obrigou a inverter a linha do tempo e, partindo do momento atual, retroagir ao início do Modernismo. A exposição, sob a curadoria de Felipe Chaimovich, havia selecionado obras que, dispostas ao ar livre, denunciavam a desorganização do poder, ao mesmo tempo em que estabeleciam um paralelo com o paisagismo do jardim do palácio de Versalhes na

França, com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação sociopolítica nacional.

Dentre os trabalhos que chamaram mais a atenção dos estudantes estava o *Pavilhão de Vidro* (inspirado na obra *Mundus Admirabilis*, de Regina Silveira), que faz alusão às sete pragas do Egito Antigo que dizimaram o império. Partindo dessa obra, foi possível dialogar com os estudantes sobre quais eram as pragas da política brasileira naquele momento. O trabalho de pesquisa sugerido aos estudantes foi buscar, através dos jornais, alguns dos nossos problemas atuais, para discuti-los em sala de aula.

Também chamou muito a atenção dos estudantes a instalação de Laura Lima, *Galinhas de Gala*. Nesse trabalho de arte conceitual, que apresenta um galinheiro com galinhas enfeitadas de plumas coloridas, a artista faz uma crítica às personalidades políticas e às aparências que enganam. Uma estudante escreveu as seguintes considerações ao se referir aos políticos: “*nada mais são do que animais comuns, como uma galinha, e se vestem de plumas para se distinguir dos outros e mascarar a falta de originalidade de suas propostas*”. Uma aluna concebeu uma roupa enfeitada de plumas coloridas, fazendo uma intertextualidade com o trabalho de Laura Lima. Ademais, com base nesse trabalho, foi possível discutir com os estudantes aspectos sociopolíticos que envolviam o Carnaval que acabara de acontecer. O desvio intencional da atenção do povo, no que concerne aos aspectos sociais, culturais e econômicos — negligenciados anualmente pelos governantes —, ocorre quando o foco da mídia se volta para o circo carnavalesco. “Pão e circo para o povo” foi a máxima utilizada na antiguidade romana para atenuar a ira do povo e parece ainda o ser, na atualidade, o básico e o entretenimento para atenuar a revolta.

O trabalho de Lia Chaia, *Lago Vitória Régia*, divertiu os estudantes, uma vez que eles podiam saltar sobre as flores de pedra criadas pela artista. O paradoxo do concreto armado utilizado para fazer alusão a uma flor foi a metáfora utilizada pela artista para denunciar o jardim do poder e a pobreza da população; Marcelo Cidade, com o trabalho *Transestatal*, coletou entulhos e os expôs no jardim externo do CCBB, evidenciando o antagonismo da ornamentação de um jardim com en-

...tulhos — metáfora para criticar a transposição do Rio São Francisco. Nos dejetos, o artista ainda pichou: *Assassinocracia*; Paulo Bruscky, com seu trabalho *Fonte*, recriou uma escultura piramidal com caixas de som que reproduziam o som de água na fonte; Sérgio Romagnollo criou esculturas envolvendo, com metal derretido, uma bicicleta de criança, latões de leite e uma menina de cabelos curtos; Marape apresentou o telhado de uma casa que parecia estar soterrada, sugerindo um mar de lama associado ao poder político na capital federal. Um estudante que trabalhava como “orelha”, que é como se costuma chamar um auxiliar de pedreiro, criticou o gaimento do telhado: que para ele estava “mal feito”.

Esses trabalhos de arte contemporânea não foram compreendidos pelos estudantes durante a visita à exposição e foi importante dividirmos com os estudantes a nossa leitura das obras. Para a maioria deles, a arte está associada à habilidade técnica da representação figurativa, sempre fiel à realidade. O bom artista, segundo esses estudantes, é aquele que desenha “bem”, que pinta se aproximando ao máximo de uma representação fotográfica, que esculpe o corpo humano em seus mínimos detalhes.

Há um descompasso entre as concepções sobre arte — da modernidade — que ainda são preservadas e as obras contemporâneas. As obras de hoje não se “enquadram” dentro dos parâmetros visuais e discursos sobre arte dos últimos 500 anos. Ou seja, entendemos, percebemos e olhamos a Arte como se nosso olhar fosse do séc. XV (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p. 117).

Modificar esse olhar, ampliando-o, faz parte de nossa tarefa de professores de arte, uma vez que a Arte Contemporânea nos permite reconstruir os conceitos do que é a arte e de como ela dialoga com seu tempo. Também é possível, a partir de uma mostra como essa, estabelecer o diálogo entre a arte contemporânea, a política e a sociedade. Os estudantes conheceram a obra de Gê Orthof na exposição, e o trabalho desse artista traçava um caminho de objetos envoltos em sacos plásticos em direção a uma caixa com uma espécie de boneca *vodu*. Isso os intrigou, pois eles nos perguntavam se

o artista era macumbeiro e desejava o mal para os políticos. Essas reações um tanto equivocadas são explicadas por Vieira da Cunha (2012, p. 118), que afirma que “se antes a Arte nos proporcionava ‘bem-estar’, hoje quem cumpre este papel são as imagens da cultura popular. A Arte Contemporânea expõe entranhas que não queremos conhecer e nos coloca no inferno do mundo”.

Na escola, para relativizar “o inferno” da obra de Gê Orthof e desconstruir a imagem estereotipada do trabalho do artista contemporâneo, apresentamos aos estudantes o seu trabalho como ilustrador de mais de 30 livros infantis, sendo alguns desses trabalhos em parceria com sua mãe Sylvia Orthof como “*Os Bichos que Tive*” e “*A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda*”. Ademais, insistimos que a visão romântica que os estudantes haviam construído a respeito da Arte não fazia mais sentido no mundo atual, que se mostra brutal, injusto e muitas vezes preconceituoso. A título de exemplo, uma estudante concebeu uma roupa com saquinhos pendurados, que envolviam líquidos coloridos e outros objetos utilizados pelo artista, e justificou sua escolha como uma provocação: “*Tá’ na cara que um saco vai furar e manchar a roupa, tá’ na cara que o artista faz arte para que a arte não funcione como se espera*”. Essa estudante me deu de presente essa frase, que me tocou profundamente, além de me fazer acreditar que o trabalho que estávamos desenvolvendo com os estudantes acabaria por possibilitar a compreensão crítica da Arte Contemporânea.

Apesar de tentarmos articular os conhecimentos relacionados à vida dos estudantes com os conteúdos da Arte, também nos preocupávamos em não fugir muito do currículo prescrito. As exposições do CCBB nos possibilitaram contemplar o conteúdo previsto para os estudantes dos 2º e 1º anos, através da exposição “*Aleijadinho e seu tempo: fé, engenho e arte*”, que compreendia um dos mais importantes momentos da arte e da cultura nacionais: o barroco mineiro.

Em sala de aula, enfatizamos a utilização das curvas e o apelo à dramaticidade que o

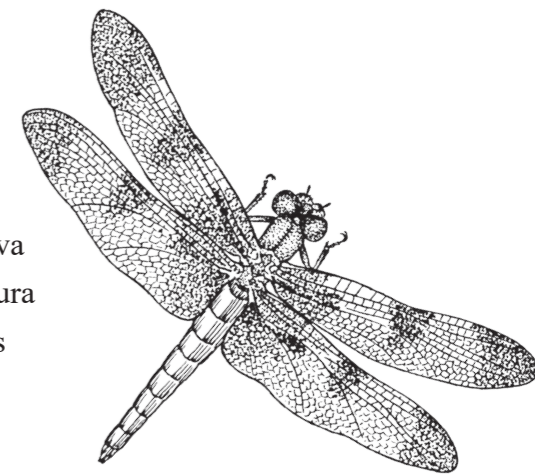


Figura 30

estilo barroco sugeria, relacionamos a influência que esse estilo exercia sobre as curvas de Niemeyer em Brasília e retomamos a questão da colonização do pensamento dos nativos americanos e dos negros africanos pelos europeus. Os estudantes se inspiraram na exposição e, mais uma vez, criaram moda e estilo a partir daí, exercitando a sua criatividade.

No ano de 2007, nossas estudantes estilistas trabalharam com a criação do figurino da peça *A Alegoria da Caverna*, de Platão (iniciativa do projeto “Filosofança” — Filosofia e Dança, que foi também finalista do VIII Prêmio de Arte na Escola Cidadã). Nessa trajetória, a parceria da escola com o Instituto Cultural Congo Nya possibilitou, dentro da comunidade, o ensino de Corte e Costura gratuitamente aos alunos interessados. Em junho de 2008, quando já tínhamos assumido a direção do “Chicão”, a escola desfilou mais uma coleção de moda e estilo com o tema do Modernismo Brasileiro, em uma das avenidas da cidade pela primeira vez.

Em todas essas atividades, foi importante reconhecer a atuação das mães, tias e avós dos estudantes que, direta ou indiretamente, participaram dos evento artístico e pedagógico, tornando-o ainda mais relevante enquanto pedagogia cultural. O protagonismo e a persistência das estudantes, que continuaram trabalhando com estilismo e moda, fizeram com que eles produzissem novas coleções, que também foram apresentadas fora do muro da escola.

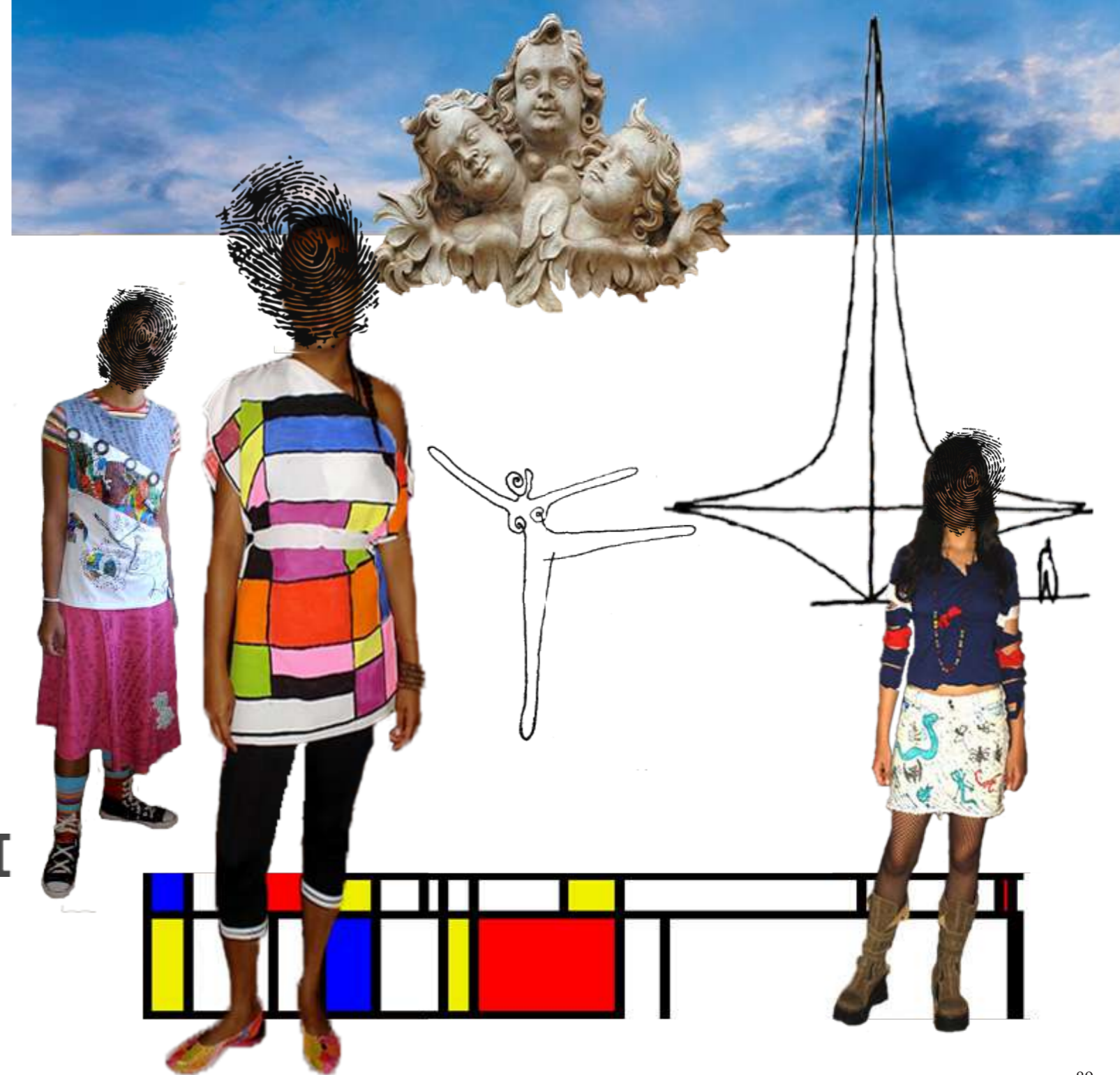


Figura 31

1.2 Por um Currículo Oculto que considera o contexto local

Na qualidade de educadores, planejamos ações pedagógicas, que, nesse caso específico, objetivam um diálogo entre os artefatos expostos na exposição “Por ti, América”, do CCBB, e discussões com carga política, dando ênfase à crítica ao contexto social, político e histórico, a fim de possibilitar criações poéticas que ultrapassassem os limites e os dispositivos de controle do olhar — como a televisão e a internet — dos quais os estudantes estão à mercê. Pretendíamos minimizar o respeito às imagens expostas, dessacralizá-las e torná-las acessíveis para aprender algo com elas e sobre elas. Tratava-se, num primeiro momento, de construir o conhecimento em espaço estético institucionalizado, o museu, utilizando-se da arte, como ponte para a compreensão crítica da cultura visual e como forma de reconstruir-se a si mesmo a partir de um novo olhar sobre a realidade.

Assim, enveredamos na direção de repensar nossa história à luz das culturas ameríndias em exposição, considerando o que as imagens/artefatos estavam nos dizendo e relacioná-las com outras pertencentes ao repertório cultural dos estudantes. Esse ideário juvenil não consta no currículo, mas era necessário ser problematizado em discussões que aportavam crítica e que consideravam subjetividades individuais, para construir o conhecimento em diálogo com o currículo proposto. O posicionamento dos jovens é muitas vezes acrítico em relação a essas representações estéticas, e nosso trabalho consistia em contornar a ingenuidade e a superficialidade do olhar, a fim de que esses assumissem outros contornos e novas direções.

Dessa forma, as culturas são entendidas como elos entre civilizações, como uma forma de comunicação entre mundos em espaços e tempos distintos. Esse traço de união foi o caminho que encontramos para aproximar a História da Arte da vida dos estudantes. Estamos acostumados a pensar nossa cultura, a partir de 1500, após o descobrimento pelos colonizadores europeus, mas pouco conhecemos a respeito da riqueza cultural que existia em nosso território antes deles. Pedro Martin, colonizador espanhol, ainda no século XVI, relata sobre a riquíssima cultura que encontrara no atual México: “Parece-me nunca ter visto nada que possa por sua beleza atrair com tanta força os olhares

humanos” (GRUZINSKY, 2006, p. 49). Mesmo reconhecendo a beleza, os colonizadores impuseram sua cultura e, até hoje, temos dificuldades em definir nossa identidade única, que é associada à esta. Foi sob esse olhar docente que nos propusemos a dar início ao trabalho com os estudantes.

Pretendíamos que as imagens e os artefatos fossem problematizados, de modo que aportassem uma narrativa que estabelecesse o diálogo com o mundo e, sobretudo, com o meio cultural e social onde nos situávamos. Walter Mignolo, teórico argentino, procura estabelecer diálogos a partir da teoria social e da consciência de um pensamento diverso que enfatiza os aspectos da disputa pela matriz colonial do poder. Esses aspectos ficam mais claros para os estudantes (não tanto pela apropriação de riquezas e pelo massacre cultural que ocorreram no início da colonização e se estenderam até o século XVIII); mas também, a partir de discussões mais atuais que envolvem por exemplo, os empecilhos à livre circulação de pessoas e projetos sociais, nas fronteiras entre México e USA; Israel e Palestina; Turquia e Síria; Ucrânia e Rússia. Esses temas Imigratórios, que ainda estão longe das preocupações dos estudantes, despertam seus interesses, uma vez que conhecem o problema, mesmo que superficialmente, quando o tema é abordado pela mídia. Naquilo que nos concerne, a curiosidade pode ser facilmente despertada por imagens e poéticas criadas por alguns artistas sobre o tema da fronteira. É possível também abordar, para que se estabeleça essa compreensão de um diálogo intercultural, suas preferências religiosas, sexuais e culturais; e dessa forma entender melhor as origens da exclusão de gênero, como nas mulheres violadas e assassinadas; ou através daqueles a quem se pode chamar de condenados da terra, que são situações esses estudantes estão mais familiarizados..

Nessa perspectiva, relacionar a exposição “Por ti, América” com uma análise da questão da colonialidade na contemporaneidade nos pareceu ser uma estratégia pedagógica mais consonante com os problemas que os estudantes enfrentavam no seu dia a dia. A abordagem dessas questões nos permitiu, mais uma vez, um diálogo horizontal com os estudantes. Esse diálogo proposto inicialmente pretendia um direcionamento para as questões acima citadas, mas nos deixamos conduzir pelo interesse dos estudantes, e nossas discussões em sala se voltaram para o mundo *fashion* da moda.

Considerar o interesse dos estudantes e os aspectos que são significativos para a comunidade em que vivem é, ou deveria ser, uma atitude adotada pela educação não tanto como retórica, mas como prática a ser seguida. Introduzir um diálogo permitiu aos estudantes se tornarem ativos na construção do currículo e — mais do que isso — conduzirem as discussões na direção das visualidades que os envolviam. Apesar de vivermos em um mundo de proliferação de imagens, o sistema educacional continuou a pensar e a agir como se estivéssemos ainda sob o poder do texto. É normal, então, que os estudantes já esperassem ser avaliados por meio dessa ferramenta, sobretudo no Ensino Médio. Se a proposta é a prática artística, eles esperam partir de uma imagem para analisá-la à luz dos conceitos e das técnicas da História da Arte, uma vez que, durante anos seguidos de escolarização, as cópias ou criações livres sem orientação foram as propostas mais adotadas pelos professores de Arte. A desconstrução dessa forma pedagógica de agir e de pensar a educação cedeu espaço ao envolvimento dos estudantes com a atividade que, de certa forma, foi proposta por eles.

O currículo, como caminho ou percurso para os processos educativos e de aprendizagem em um determinado tempo e espaço escolar, além de se destinar a nortear as práticas em sala de aula, com toda a carga ideológica que comporta, encontra-se limitado pelos procedimentos. Parte-se do pressuposto que os profissionais conseguiriam, em virtude de sua formação, tornar significativa a aprendizagem, o que muitas vezes não acontece. Portanto, não existe currículo que se sustente sem uma prática que estimule a construção do conhecimento pelos próprios estudantes.

Sabíamos que os meninos e meninas são refratários às “releituras” das imagens expostas. Essa metodologia, apesar de ser conduzida, em alguns casos, pelos docentes de forma consistente e qualificada, parece ter sido utilizada à exaustão pelos professores de artes visuais, a ponto de os estudantes estarem saturados e poucos deles produzirem imagens interessantes, senão pobres cópias sem interesse artístico, sem uma crítica ao contexto no qual essas imagens são veiculadas, com raras exceções. Há de se considerar também que verificamos, com certa regularidade, a ineficaz condução dos professores, com formação deficiente, em relação às atividades que articulavam teoria e prática. Alguns docentes, nesses casos, teriam dificuldade de inserir, em análises construídas conjuntamente

com os estudantes, uma crítica à cultura exposta, das representações apresentadas, e, sobretudo, sem que seja estabelecido um diálogo com a realidade dos estudantes.

Convém ressaltar que São Sebastião possuía, na época, uma população estimada em 90 mil habitantes. Atualmente, possui uma população que atinge quase a marca de 130 mil pessoas. Essa estimativa extraoficial da Administração da cidade considera também que, desse total, 47% são jovens com menos de 20 anos. Tendo isso em vista, a cidade possui muitos problemas, como toda aglomeração urbana que cresce rapidamente; dentre estes, destacamos a oferta insuficiente de espaços destinados às atividades culturais. Não há, nessa cidade, sala de cinema, teatro ou museu. Os saraus literários eram e são ainda promovidos em lanchonetes, e as apresentações culturais da cidade ocorrem em grande parte em escolas e igrejas. O Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião (CEM 01 ou “Centrão”), e, em 2008, o Centro Educacional São Francisco (CEd. São Francisco ou “Chicão”) vêm sendo ao longo desses anos centros irradiadores de cultura na cidade. Muitos artistas locais e artistas convidados passaram por suas salas de aula e se apresentaram em seus pátios, bem como os eventos artísticos e pedagógicos pensados pelos profissionais da educação e executados pelos estudantes. Diante desse quadro restrito de possibilidades, quando os professores criam eventos artísticos e pedagógicos, os jovens se envolvem bastante com as propostas que partem da escola, sobretudo quando a proposta se trata de um desafio e ainda contempla seus interesses.

Ademais, foi possível observar que poucos foram os estudantes do sexo masculino que desfilaram. Para tanto, aproveitamos a ocasião para trabalhar com os estudantes as questões de gênero, além dos preconceitos associados à Umbanda e ao Candomblé; dos relativos às limitações de atividades destinadas originalmente pela sociedade para cada sexo. Trabalhar com os estudantes essas construções sociais é importante para:

[...] a desconstrução da hegemonia heteronormativa sexual, sendo aqui entendida a heteronormatividade como uma construção discursiva com viés político que gera a normatização da heterossexualidade como modo “correto” de estruturar os desejos, e ao fazê-lo, marginaliza todas as outras formas de desejo (DIAS, 2011, p. 100).



Essas regras sobre a sexualidade que são produzidas socialmente estabelecem uma normalidade heterossexual, ou seja, “são reguladas por normas que estabelecem como homens e mulheres devem agir” (*Idem*, 2011, p. 100). Um dos garotos, que não analisou sua atitude como contrária à regra imposta, viu nessa oportunidade ser um dos poucos homens entre as mulheres. Apesar do *bullying* que sofreu dos colegas, não se importou, pois queria estar perto de seu interesse maior: uma garota de outra turma que ele encontrava quando ensaiavam no turno contrário ao das aulas. Esse estudante protagonizou o enfrentamento das discriminações com coragem e determinação, ao desconstruir os estereótipos relacionados ao lugar que cada sexo ocupa na sociedade. Em seu relato, ele conta o seguinte: “*Foram poucos os caras que desfilaram. Nessa eu me dei bem, era eu e todas as gatinhas da escola ensaiando no horário contrário ao das aulas. Os caras me zoaram muito no início, mas depois todos queriam desfilar e ficavam pedindo ‘pras’ professoras deixarem eles participarem. Há! Tinha também um carinha que é assistente de direção do Teatro e que ajudou nas marcações. Me amarrei... Já desfilamos 2 vezes. A primeira vez foi na Gincana, para arrecadar alimentos para a Festa Junina, e na segunda vez foi no aniversário da escola, a festa “Centrão é 10”. E agora vamos desfilar no clube da cidade, a Academia Golfinho, com DJ e tudo mais”*”.

Vimos, no *bullying* sofrido por nosso aluno, uma oportunidade de formular questões que possibilitassem a reflexão de todos. Vocês acreditam que a mulher não tenha capacidade para exercer profissões normalmente exercidas por homens (condução de veículos pesados, atividade política, iniciativa sexual)? “Porque as mulheres não contestam a soberania do macho [...] De onde vem essa submissão na mulher?” (BEAUVOIR, 1986, p. 35). O conceito internalizado pela sociedade de que a mulher representa a família, excluindo a participação do pai, gerou muitos relatos relacionados ao abandono dos pais e dos namorados das estudantes quando engravidaram, além de causos sobre mulheres fortes (as mães dos estudantes) que sustentam famílias inteiras.

A questão mais polêmica foi: vocês questionam o preconceito social que discrimina a homossexualidade como doença contagiosa? Por que homem não pode chorar? Por que os homens só demonstram afeto para com outros homens em situações esportivas? Por que a sociedade vê como

Figura 33

uma infração à regra sair dos padrões de normalidade heterossexual? Por que gays, gordos, velhos e negros, quando estão em minoria estatística, são discriminados? As meninas tratam a questão da homossexualidade com naturalidade; enquanto os meninos, embora afirmassem aceitá-la, se sentem incomodados quando são assediados por outros homens, e os relatos descambavam em relatos de violência e piadas.

A atuação do profissional é muito importante nesses momentos. Embora muitos colegas assumam não estarem preparados para enfrentá-las, não permitir que essas discussões descambem em mais discriminações requer coragem, interesse e conhecimento sobre o assunto. Situar a homossexualidade historicamente como prática considerada normalizada pela sociedade antes da adoção do cristianismo no ocidente, e que, posteriormente à sua implantação generalizada, foi prescrita como prática social, pode ajudar os estudantes a refletirem sobre o social que produziu essa cultura discriminatória que infelizmente ainda está fortemente arraigada.

Contudo, o que surte mais efeito e sensibiliza os estudantes é abordar a questão a partir da questão da inclusão de todo e qualquer ser humano em situação de excepcionalidade à regra construída de forma torpe pela sociedade. Em contexto periférico, as discriminações sofridas são de toda ordem. Por isso as perguntas que os sensibilizam em relação à homossexualidade são: Você já foi discriminado? O que sentiu? Essas questões geraram muitos relatos dos estudantes em sala de aula. O debate acalorado surgia quando alguém defendia a discriminação por não ser algo “natural” aos olhos de “Deus”, que teria criado homens e mulheres para a procriação (Qual Deus?). Relativizar a existência de um Deus produzido culturalmente provocava a repetição dos sermões dos bispos em sala de aula, o que sempre dividia as turmas.

Nossa mediação dessas questões, como profissionais, por mais que apontasse a irracionalidade da injustiça, provocava reflexões e discussões mais interessantes quando envolviam sentir a discriminação não tanto por questões de gênero, mas por discriminações sociais e econômicas. Equiparar toda discriminação como injustiça social permite relativizar certezas e instaurar a dúvida e

outros questionamentos. Enquanto os estudantes costuravam, experimentavam, bordavam as roupas e criavam assessórios, os temas da discriminação e da colonialidade do pensamento dominado e do consumo acrítico associado à superficialidade do mundo *fashion* eram abordadas acompanhadas de projeções de *slides*.

Como a moda está presente em todas as culturas e é forma de expressão de hábitos, crenças e costumes de um povo, o projeto nos permitiu criar e discutirmos com os estudantes temas de um currículo oculto, temas transversais ao currículo e a finalidade da escola na vida dos estudantes. O conflito da docência se instala quando temos de renunciar ao currículo para atender aos estudantes, contemplando suas demandas. Para muitos profissionais, já é bastante difícil conciliar o conteúdo com a educação dos estudantes como seres humanos, em sua formação de valores morais, identitários e culturais. Apesar de já contemplarmos essas duas dimensões pedagógicas de nossa função, ainda fazemos malabarismos, pois o currículo é pensado de forma muito racionalista e pouco se pode incluir os aspectos subjetivos relativos à vida vivida no dia a dia. Quando a demanda dos estudantes é um aperfeiçoamento de suas habilidades com fins profissionais, nos sentimos impotentes e despreparados para atendê-las, afinal, nossa formação prevê que treinemos os estudantes com o objetivo de garantir bons resultados em avaliações internas e externas; e, enquanto professores, somos avaliados pelo foco no conteúdo, exigência de nossos empregadores, Secretarias de Estado e do Ministério da Educação. Arroyo situa esses impasses:

Não será fácil aos professores não reconhecer os educandos e suas vidas tão precarizadas que entram nos processos de ensinar-aprender e até nos resultados das avaliações. Se submeterão passivos a essas estreitas concepções de currículo e de identidade profissional? Nos currículos por competência ou por avaliações de resultados não encontrará apoio a sua criatividade e a suas práticas e projetos de educar, nem no material didático cada vez mais conteudista e praticista encontrarão apoio para trabalhar as vivências dos estudantes com que convivem nas salas de aula. Pôr o foco nos educandos e na matéria são vistos como opostos. Logo, os educadores serão obrigados a ir construindo sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem o apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático (ARROYO, 2011, p. 31).

Trabalhar nos limites da transgressão é uma aventura cotidiana de atravessar fronteiras, de



estabelecer contato e de criar diálogos entre conteúdos em currículos em permanente reestruturação. Lamentavelmente, ainda não foi possível incluir em suas diretrizes a vida vivida e suas visualidades significativas como articuladoras desses diálogos. O currículo parece ainda se debater entre os aspectos objetivos dos temas tratados e os aspectos subjetivos, além de haver também muita dificuldade em estabelecer a transdisciplinaridade entre arte, humanidades, ciência e a vida cotidiana. Não é uma tarefa fácil. Muitas vezes é um exercício solitário de estruturação curricular requerido pela prática em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, aporta uma realização profissional plena de esperanças em uma nova educação. Somos protagonistas dessas transformações e não nos permitimos ficar passivos esperando que novos ventos contemplem nossas demandas. Nos inserimos em uma anormalidade pedagógica.

Bauman define os padrões de normalidade como uma decisão avaliativa, enquanto a anormalidade se refere a uma minoria estatística. Segundo o sociólogo, a anormalidade “atribui uma diferença de qualidade à diferença numérica: estar na minoria implica inferioridade” (2013, p. 71). Trabalhar a desconstrução desses conceitos é nossa missão como educadores, as visualidades possibilitam esses atravessamentos entre a arte, a vida real e questões sensíveis. As avaliações preconceituosas de padrões estéticos, étnicos e culturais podem e devem ser inseridos nos currículos para que possamos dialogar com a realidade, e, dessa forma, reconstruí-la com outras bases. Reconstruir nossas práticas a partir de pedagogias culturais tem se mostrado um caminho que fortalece nossa identidade profissional por estarmos construindo projetos de sociedades realistas e por não segregar as experiências sociais dos estudantes com que nos defrontamos diariamente. Arroyo afirma que:

Os tempos dourados da educação e da docência prometendo o futuro desde que se esforçando, estudando, tendo êxito nos estudos no presente perderam força. Não conseguimos mais vender promessas de futuro. O futuro não é mais convincente, vendável; desvalorizou-se na sociedade e, sobretudo, entre os adolescentes e jovens com quem trabalhamos. O peso do passado em suas vidas e em suas histórias está vendendo mais do que o futuro. Resulta contraditório às escolas e aos seus profissionais ser vendedores de promessas de um futuro não vendável (ARROYO, 2013, p. 315).

Figura 34

Muitos colegas ainda reproduzem esse discurso de convencimento aos estudantes de um futuro promissor pelos estudos; infelizmente, como educadores, não observamos que nossos esforços em formação contínua nos tenham aportado reconhecimento e a tranquilidade de um futuro sem riscos. Esses aspectos tristes de descrédito em nossa profissão e de nosso tempo no mundo não têm impulsionado a classe docente a buscar alternativas de trabalho pedagógico que fortaleçam a autoestima dos professores. Maffesoli aponta para uma nova forma de proceder que envolve práticas transdisciplinares:

Vivemos um momento dos mais interessantes, em que a eflorescência do vivido apela a um conhecimento plural, em que a análise disjuntiva, as técnicas da separação e o apriorismo conceitual devem dar lugar a uma fenomenologia complexa que saiba integrar a participação, a descrição, as narrativas de vida e as diversas manifestações dos imaginários coletivos (MAFFESOLI, 2014, p. 277).

Privilegiar a interatividade no sentido comunicacional tornou-se, nesse momento de apatia e de desesperança, um imperativo para a educação em visualidades.

Se não damos conta de enfrentarmos o problema da urgência de um novo proceder pedagógico com as ferramentas até então utilizadas, é importante considerar o diálogo transdisciplinar para dar conta do presente e contemplar as nossas inquietações e as de nossos estudantes. Não cabe mais dissociar, no campo artístico, as artes visuais das artes cênicas, da música e da dança, tampouco cabe perpetuarmos nas universidades institutos separados disciplinarmente. Além disso, é importante incluir em nossas aulas as questões que articulam estética e ética, educação e política, filosofia e sociedade, mas, para tanto, é importante estarmos abertos a aprender a aprender.

Da mesma forma que alguns profissionais preferem atuar dentro de limites disciplinares para contemplar o urgente advento das avaliações oficiais, alguns estudantes também adotam a urgência de um proceder imediato. Com a perspectiva de um ganhar o pão de forma ilícita e desautorizada, como o tráfico de drogas, ganham mais que os professores; apesar dos riscos, têm suas imagens de si próprios em alta conta. Outros estudantes esquecem que foram explorados e passam a explorar seus semelhantes, se associam à política e à religião com vistas a usufruir de benefícios imediatos e

não sofrem crises identitárias. Dificilmente se lembram que será impossível manter uma humanidade em condições tão desumanas; abrem mão da consciência crítica; se adaptam; se acomodam. Muitos desses jovens, que acreditam ainda no discurso de um futuro promissor pelos estudos, com poucos recursos, buscam formação e recolhem a frustração, vítimas da exploração em escolas profissionalizantes de segunda classe e segregação, quando na inserção no mercado de trabalho por uma “onda de sentimentos neotribais”(BAUMAN, 2013, p.14), que excluem a alteridade e se associam a sentimentos de superioridade em relação ao outro que não pertence à sua tribo.

Apesar da reflexão pessimista e da expectativa em um devir mais consciente e promissor, o desfile da “Coleção Primavera Verão 2006 do Centrão” foi ou é ainda um evento artístico e pedagógico que pode minimizar a apatia dos alunos em relação ao conteúdo e elevar a autoestima dos profissionais, uma vez que propõe ações que envolvem criatividade e pró-atividade, tanto dos profissionais quanto dos estudantes. Não é uma prática pedagógica dissociada do currículo e pode enriquecê-lo considerando o que Dias chama de “cotidiano espetacular”.

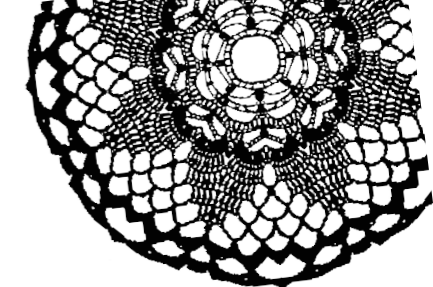
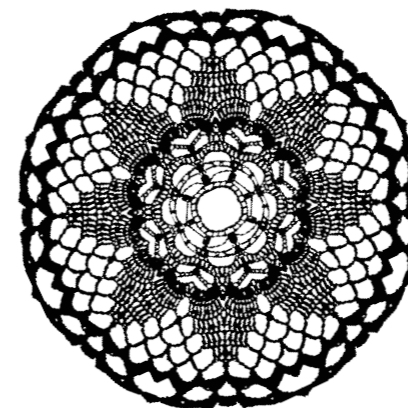
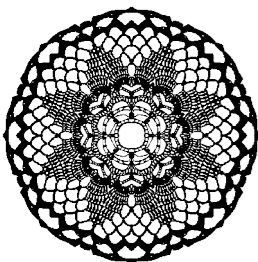


Figura 35

O cotidiano é em si um espaço/tempo que informa o espetáculo de categorias sociais identitárias de nossa cultura. E a juventude faz uso de bricolagem, no cotidiano, como uma tentativa autônoma de construir e rerepresentar sua percepção destas performances culturais. Portanto, uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano espetacular é uma experiência pedagógica significativa porque fortalece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça (DIAS, 2012, p. 68-69).

Como bem situou Dias, essas práticas de educação da cultura visual, quando levam em consideração a adoção de uma visão diferente da cultura, tira proveito daquilo que a comunidade tem de melhor, resgata seus valores ou incute novos valores e aproveita a influência da mídia sobre os estudantes para redefinir conceitos e formas de proceder. Nos aproximamos, assim, de uma educação como bem social e, na mesma medida, desconstruímos a noção de bens materiais relacionados ao poder de compra para a sua aquisição. Dessa forma “espetacular”, recriamos a potência das pedagogias culturais.

O projeto “Por ti, São Sebastião», melhor definido como evento artístico e pedagógico, utilizou duas metodologias: a Pesquisação, de René Barbier, que se define como uma pesquisa científica que trabalha a partir da realidade e do interesse dos participantes do processo e da metodologia intitulada «tecnologia social», e o Programa SuperAção Jovem, do Instituto Ayrton Senna, que aporta uma forma de trabalho específica para a juventude, estimulando nos jovens duas grandes tarefas dessa fase específica da vida: a autoconstrução da identidade e de um projeto de vida. Para tanto, utiliza-se os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. O protagonismo juvenil é estimulado nos jovens que desenvolvem as habilidades acima citadas e atuam na comunidade de forma consciente, ativa e cidadã.

Apesar de estarmos utilizando no ensino da arte o escopo teórico e metodológico aplicado no âmbito de investigações antropológicas, na ausência de uma metodologia mais consonante com a proposta, não se tratava de uma pesquisa acadêmica. Nossa práxis pedagógica se aproxima das estratégias e dos instrumentos de trabalho que visa transformar a microrrealidade, onde nos inseríamos, e simultaneamente produzir conhecimento, considerando o cotidiano e os acontecimentos significati-

vos para a comunidade.

Os estudantes perceberam que podiam superar seus limites e confiar em suas potencialidades como agentes transformadores senão da sociedade, pelo menos tornarem-se agentes de fomento cultural na comunidade onde vivem. O evento artístico, pedagógico e cultural amplia a capacidade dos estudantes de atuarem na escola como protagonistas de uma ação pedagógica, permite aos estudantes vislumbrarem uma inserção no mercado de trabalho que envolve moda e estilo. Além disso, tem como objetivo instrumentalizá-los com conhecimentos do campo artístico que se articulam com outros saberes, outros conhecimentos de outros campos de conhecimento e com suas vidas cotidianas. Dessa forma, permitimos que, como seres sociais, estejam envolvidos em atuações de cunho cultural e político com um instrumental mais qualificado.

Observamos também que, a partir deste trabalho, os alunos passaram a confiar mais no professor condutor da proposta e em si mesmos. Ocorreu uma transformação no ambiente escolar, tornando-o mais agradável aos estudantes, e a permanência nesse espaço menos aborrecida. A convivência se tornou mais harmoniosa entre as turmas, menos competitiva e aproximou ainda mais professores e alunos. O esforço conjunto pela realização do evento mostrou que é possível uma educa-

Figura 36



ção mais participativa e construtora de uma nova realidade escolar.

O projeto repercutiu em São Sebastião a ponto de termos sido convidados para desfilarmos em um Clube da cidade, a Academia Golfinho, para criar o primeiro evento de moda reunindo as confecções da cidade e a cooperativa Apoena. Esse projeto, além de viabilizar a interdisciplinaridade, tornou o currículo significativo em diálogo com as visualidades do cotidiano e reforçou também a crença de que a escola pode ser fonte de cultura e lazer para a comunidade.

Assumir a educação da cultura visual, com vistas à arquitetura de uma atitude cidadã, contrapõe-se à educação que visa o conteúdo e a insere em uma categoria de análise de cunho político-educacional. A transformação da realidade, da escola e de seus atores considera, para tanto, a relação intrínseca que estabelece o diálogo da nossa história com as visualidades de um “cotidiano espetacular”, que performa eventos artísticos e pedagógicos e cria uma nova escola e uma nova educação.

O projeto “Por ti, São Sebastião” foi finalista do VII Prêmio de Arte na Escola Cidadã da Fundação IOSCHPE/Bradesco, com chancela da UNESCO, em 2006 e em 2007, recebendo o selo “Cultura Viva” do MinC. Esse reconhecimento do trabalho de nossa equipe deu visibilidade ao trabalho da escola, o CEM 01, credenciando-nos para assumirmos, em 2008, a direção do Centro Educacional São Francisco. Esse projeto passou a fazer parte de nossa prática profissional e nos acompanhou nos anos subsequentes à frente da gestão do “Chicão”.

O prêmio em si foi definitivo para que não duvidássemos de nossa forma alternativa de trabalho, de modo a superarmos as críticas que sofríamos, visto que alegavam que utilizávamos nossos estudantes em experimentações pedagógicas, prejudicando-os em sua inserção no Ensino Superior. Contudo, foram muito mais significativos o reconhecimento em relação ao diálogo horizontal com os estudantes; as intersecções entre a história da arte e a vida cotidiana; e as trocas culturais que advinham de reflexões acerca da realidade e do passado, possibilitando novas formas de pensar e atuar, tanto dos profissionais quanto dos estudantes.

Figura 37



2. MANTRAS DODECAFÔNICOS



2.1 Com texto legal: Leis, Políticas e Práticas Pedagógicas Dissonantes.

No início do ano de 2006, trabalhava como professora de “Artes”, lotada no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, o “Centrão”, como é mais conhecido pela população. Para contextualizar essa narrativa de prática pedagógica, é preciso, primeiramente, situar o leitor no contexto em que o planejamento do projeto/desafio foi concebido, de modo que não pese sobre mim eventuais críticas a respeito de minha decisão em trabalhar a música com os estudantes e as circunstâncias em que ocorreram os fatos.

Em uma das tardes de coordenação pedagógica, quando eram lidos os informes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, como as orientações para o preenchimento de diários de classe; a necessidade da secretaria da escola de atualizar a frequência dos estudantes; as autorizações de saída dos estudantes que fazem estágio, dentre tantas outras notícias e recomendações, foi divulgada, para o colegiado de professores, a abertura do Edital nº 1, de 8 de junho de 2006, para o concurso de admissão de professores. O documento chamou nossa atenção porque ele exigia dos professores de “Artes” um trabalho polivalente em sala de aula, ou seja, ministrar simultaneamente os conteúdos curriculares das artes visuais, música, teatro e dança.

O documento preconizava, portanto, a formação do professor de Artes polivalente – algo surpreendente –, pois parecia que havia sido ressuscitada, em pleno século XXI, a controversa Lei Federal nº 5.692 de 1971, do período do governo militar. Contudo, se essa lei, que foi muito comemorada entre os Arte-Educadores da época, inseria a Arte como disciplina obrigatória nos currículos da Educação Básica Nacional, ao mesmo tempo criava um impasse, pois não existiam, nessa época, profissionais suficientes para suprir tal demanda.

Foi então instituída, pelo governo federal e defendida pelas Escolinhas de Artes do Brasil, a formação generalista do profissional, com uma licenciatura curta de dois anos, a fim de atender essa demanda de professores nas escolas. Isso foi feito sem que a formação desses professores fosse suficiente ou qualificada para o tamanho da tarefa demandada, qual seja, promover simultaneamente os

Figura 38

conteúdos de artes plásticas, música, teatro e dança.

Essa ação foi muito criticada pelos acadêmicos brasileiros em diversos eventos, como a Semana de Arte e Ensino, promovida pela USP em 1980; pelo Manifesto de Diamantina em 1985; pela Carta de São João del Rey em 1986; pela Carta de Protesto de Brasília, em 1986; entre outras ações e documentos políticos. Foram quase 10 anos de debates para que essa legislação fosse substituída pela nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

Em 2006, ano do desenvolvimento do projeto/desafio que analiso agora, o Ministério da Educação e Cultura – MEC já reconhecia cada uma das áreas da Arte como áreas do conhecimento. Entretanto, a LDB, atualmente em vigor, não deixa claro em seu texto se é obrigatório os Estados e Municípios oferecerem o ensino de cada uma das áreas de arte. Apesar de a Lei nº 9.394 de 1996 instituir a obrigatoriedade da oferta da disciplina Arte na Educação Básica, não existe ainda uma regulamentação sobre como se dará o Ensino da Arte nas escolas. Desse modo, partiu-se do pressuposto que isso estaria explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o que, de fato, não acontece, pois esse se atém às orientações curriculares e não trata e nem regulamenta a oferta.

O artigo 26, § 2º, dispõe que: “O ensino da arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 23). Esse artigo determina também que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecida por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. A LDB não especifica, tampouco, que deve ser obrigatório somente o ensino de artes visuais, como tem sido o caso na maioria das escolas públicas do DF. Com certa frequência, é nessa parte diversificada do currículo que se insere a música ou o teatro, claro, quando há disponibilidade professores.

O controverso edital nº 1/2006 da Secretaria de Gestão Administrativa da Secretaria de Estado de Educação – SGA/SEE, de 8 de junho de 2006 (Distrito Federal, 2006a), foi analisado e discu-

tido pelo colegiado de professores, detalhadamente. Sabíamos que os professores de Arte das escolas públicas do DF vinham sendo convocados a darem aulas de duas ou três linguagens da arte. Embora alguns professores possuíssem habilitação em Música ou em Cênicas simultaneamente às Artes Visuais, a maioria tinha formação apenas em Educação Artística. Efetivamente, a orientação da SEE-DF parecia apontar uma polivalência, sob o argumento de que se estaria promovendo a interdisciplinaridade e atendendo a demanda dos estudantes.

Além disso, também foi acrescentada a essa discussão, no âmbito do Ensino Médio, a problemática relacionada ao Programa de Avaliação Seriada – PAS, da Universidade de Brasília, que passaria a avaliar os estudantes nas três áreas de conhecimento artístico. Isso, de certa forma, obrigava os professores habilitados em apenas uma dessas áreas a trabalhar também com as demais, sob pena de privar os estudantes de um bom desempenho nessa forma de acesso à UnB. Outra consideração levantada pelo grupo de professores, com relação ao despropósito da polivalência na escola pública, foi o fato de que as melhores escolas particulares já contratavam professores habilitados em música, cênicas e artes visuais, o que diminuía ainda mais as chances de nossos estudantes terem um bom desempenho nessa avaliação externa.

Minha formação se deu na Universidade de Brasília nos anos 90. Em meu diploma está escrito: Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, curso reconhecido pela Portaria nº 371/80, assinado pelo Reitor Lauro Morhy. Na época, a formação de Educadores em Artes Plásticas era constituída pelas disciplinas obrigatórias da área específica e também por duas disciplinas obrigatórias: a Oficina Básica de Artes Cênicas (OBAC) e a Oficina Básica de Música (OBM). Teoricamente, eu estava apta para ministrar uma oficina de música aos estudantes, apesar do desconforto. Santos, alguns anos antes desse evento artístico pedagógico, advertia:

A práxis dos docentes mais desavisados geralmente é pautada pela teoria hegemônica que se articula com uma multiplicidade de conceitos diluídos no senso comum e nas práticas funcionais, ou seja, nas práticas que melhor respondem aos afazeres cotidianos. (SANTOS, 2004, p 64).

Quando aceitei o desafio de trabalhar a música em diálogo com as visualidades, a afirmação de que professores desprevenidos adotam práticas que funcionam melhor no dia a dia, embora correta, não se aplicava nesse caso. Era mais pertinente pensar que “falamos ao mesmo tempo do senso comum, escuta e ouvido, e logo do verbo e do código” (SERRES, 2001, p. 45).

Préface

Etant donné le la chute d'eau
 et le gaz d'éclairage,
 on déterminera les conditions
 de repos instantané (ou apparence allégorique)
 d'une succession [d'un ensemble] de faits divers
 semblant se nécessiter l'un l'autre
 par des lois, pour isoler le signe
 de la concordance entre, d'une part,
 le repos (capable d'extranéité incommensurable)
 et, d'autre part, un choix de possibilités
 légitimées par ces lois et aussi les
 occasions.

Pour vous restant ainsi à faire entre
 l'expression et le repos

On déterminera la condition de la meilleure
 exposition de repos extra-rapide [de la
 pose extra-rapide (= apparence allégorique)
 d'un ensemble... etc.]

James Joyce inhumain

never give you up, the...
 neither most of his...
 will never be able to tell...
 whose of...
 In a...
 Impossible...
 My...
 He...
 He proved it to the...
 and the...
 the...
 In a...
 "In a thousand years" replied the...
 may be still more bothered...
 the first of the last by the...
 said the Mookse...
 what's what...
 shall not even be...
 I hope, when we are visited...
 And he added "I am relying entirely...
 that they will...
 Unicorn! Unicorn!

Figura 39

2.2 - Visualidades Musicais

Na ocasião, um colega de geografia me perguntou – com uma certa dose de ironia – como eu faria para dar aulas de música ou artes cênicas, sendo que a minha formação era em artes visuais. Uma vez que se considerava a Arte apenas como uma atividade, então qualquer atividade artística seria válida para cumprir os ditames da Lei. Mesmo diante da absurda demanda, decidi aceitar o desafio e trabalhar com a música naquele bimestre. Não se tratava de endossar o descalabro legal, mas de provar que a disciplina Arte poderia transitar entre as visualidades do dia a dia, do teatro ou da música, se fossem considerados ou articulados com o currículo os cliques musicais, materiais publicitários, as redes sociais e filmes que promovessem o diálogo entre a representação cênica, a música, a computação gráfica em hibridismo, sem que limites fossem impostos.

Sendo assim, era evidente que seria preciso muito mais do que utilizar a abordagem triangular, a teoria hegemônica, para dar conta de costurar o conteúdo curricular com as visualidades do dia a dia dos estudantes e a música. Sua limitação é não conseguir ultrapassar as fronteiras entre a teoria e a prática pois se atêm aos conteúdos curriculares que não dialogam com o cotidiano, nem com as visualidades e nem a construção de subjetividades dos sujeitos implicados no processo educativo. Eu não sabia claramente como iria trabalhar com os estudantes, mas experimentar outras possibilidades nesse contexto era uma necessidade. Não sabia, tampouco, como seria a recepção dos estudantes à minha proposta, mas a minha intenção era fazer literalmente “barulho” na escola. Michel Serres, em seu livro *Os cinco sentidos*, aborda essa questão de forma bastante poética:

Banhar-se de silêncio equivale a curar-se; a solidão liberta o silêncio do império da linguagem. Se o mundo se encher de barulho, em breve, quem pesquisará? A língua produzia a ciência, a ciência tornou possível mil técnicas que fazem barulho bastante para que afinal possamos dizer que o mundo clama com língua. A linguagem fez muito para ter razão afinal. Procuo um abrigo fora dessa razão: durante o solstício de inverno, em Epidauro, fora da estação (SERRES, 2001, p. 86).

Serres se refere à primazia da linguagem sobre os sentidos, “aos sentidos que a linguagem anestesia” (Idem, 2001, p.87). Pensei na cacofonia do universo escolar e decidi que trabalharia, em

um primeiro momento, o silêncio, a escuta sensível. Quando pensamos em artes visuais, música e silêncio, o trabalho de John Cage emerge com muita força. Soulages (1992) afirma que a literatura faz uso de um código; a arte, não. Seria então uma possibilidade para que os estudantes experimentassem o silêncio, a visualidade da performance e a música do vento, do inseto voando, do arrastar de chinelos, dessa música que habitualmente não escutamos. Nesse universo tão afetado por domingos de televisão a toda altura, pagode, *hip hop*, música sertaneja e gospel, gritos de louvor a Deus nas igrejas, gritos de brigas entre vizinhos, ouvir a música das coisas parecia uma proposta mais condizente com o cotidiano significativo, ou pelo menos instigante.

No universo escolar de comunicação contínua, onde não se permite abandonar o verbo, “o coletivo mais se embriaga que adoece, enfarado de língua, drogado de barulho, por falta de estética, anestesiado” (SERRES, 2001, p.87). Eu trabalharia, pois, a partir da estética de John Cage para desintoxicá-los do barulho, ou ainda, acentuar o barulho, para que passassem a se incomodar com ele e percebessem a realidade barulhenta, com outra sensibilidade.

John Cage é conhecido no mundo artístico como o anarquista do silêncio, e assim foi apresentado aos estudantes. Viveu em pleno Modernismo e teve, entre seus trabalhos mais significativos, aqueles que foram conhecidos e situados na vanguarda artística do período do pós-guerra. Foi compositor, escritor, *performer*, artista; transitou entre as artes visuais, a música, o texto e a performance; foi um sujeito inquieto inconformado com as fronteiras estabelecidas entre as áreas de conhecimento. Tinha o que Walter Mignolo chama de “pensamento de fronteira”, um percurso traçado no limite,



Figura 40

onde não existem dicotomias, mas conceitos dicotômicos (MIGNOLO, 2003). Cage não se insere em nenhum espaço completamente, é uma coisa e outra simultaneamente, não é nem uma coisa nem outra completamente.

A experiência de fusão de diversas formas de expressão em uma performance pressupõe um diálogo e não uma guerra, em que um sentido se sobrepõe ao outro. Segundo Serres (2001), é preciso ver menos para ouvir melhor. O visual prima sobre os demais sentidos, e os sentidos se afetam: a visão distrai e dificulta a audição do silêncio.

Há, portanto, um impasse. O silêncio é preferível ao barulho; e a música, ao silêncio. Serres faz uma analogia com a mitologia grega para abordar o difícil diálogo entre os sentidos:

Hermes adormece Panoptes e o mergulha em um sono mágico tocando a siringe, como outros engabelam as serpentes de óculos fascinantes. Hermes inventa a siringe ou flauta de Pã para essa batalha.

Novo combate entre posições extremas: Panoptes possui a integral dos olhares, não dá nenhuma chance a adversário algum na ordem da visão. Hermes, então, sai do terreno onde Argos permanece inapreensível e passa à ordem dos sons tomando sua integral: daí o nome de flauta de Pã. Pã contra Panoptes, considerem os prefixos que indicam a estratégia de uma guerra total. Audição diante do olhar, estranho conflito de faculdades sensíveis; ouvido contra visão ou orelha contra olho, integral oposta a uma integral, panóplia por panóplia, soma das ondas contrabalançando a soma das evidências. Geometral das mensagens contra iconografia das intuições, luta fabulosa em um espaço inconcebível, o sistema da harmonia envolve a teoria das representações (SERRES, 2001, p. 41).

A música distrai a percepção da visão; a audição envolve a visão, e à força o sistema da harmonia ganha a batalha contra a teoria das representações. Cage, entretanto, propôs a fusão da audição e da visão, utilizando objetos do dia a dia em suas composições musicais. Eram instrumentos nada convencionais, como rádios, liquidificador, banheira, vaso de flores, copo d'água, entre outras quinquilharias. As visualidades impressas nesses objetos faziam sentido para a compreensão do som incomum que não tinha sua origem em instrumentos musicais. O público da época se deixou envolver pela visualidade dos sons, assim como os estudantes de hoje se deixam envolver pelos cliques musicais, uma vez que a fusão da música com a visualidade arrebatou os meninos e meninas das cidades do

mundo inteiro.

Se a proposta de composição fosse utilizar objetos do cotidiano para recriar as composições de Cage, —mas em outro contexto—, isso simplesmente não funcionaria. Se eu pedisse para que os estudantes trouxessem objetos de casa para fazer uma orquestra inspirada na música aleatória de Cage, os sons talvez ficariam restritos a objetos disponíveis na escola, na sala de aula. Esses sons poderiam ser previsíveis, tais como o de arrastar de cadeiras, ou a percussão no assento da carteira, os sons habituais da escola. Eles nunca lembravam de trazer os materiais de casa, não se davam ao trabalho de olhar a grade horária antes de sair de casa. Seria uma boa proposta se fosse possível executá-la com rigor. Mas a realidade e as limitações colocaram meus pés sobre a terra e desconsiderei, pelo menos naquele momento, os “discursos sobre os efeitos enganadores ou fascinantes da vista” (SERRES, 2001, p. 27).

Para tanto, mostrei imagens do trabalho de Cage, a fim de que a visualidade de sua obra pudesse ser compreendida em diálogo com a música. Conheci tardiamente seu trabalho, em 1993; após sua morte, em 1992. Na época, na ocasião da Segunda Bienal de Arte Contemporânea de Lyon, tive a oportunidade de executar um de seus trabalhos, intitulado *33 1/3*. Em uma das salas da Bienal, estavam dispostas 15 ou 20 “eletrolas”, ou melhor, aparelhos reprodutores dos sons registrados num disco de vinil por processos eletromecânicos, compostos de um toca-discos e de um amplificador munido de alto-falante. A obra consistia na reprodução de uma proposta de composição musical aleatória de Cage, concebida em 1979. Os visitantes da 2ª Bienal de Lyon escolhiam um disco de vinil e o colocavam em uma das “eletrolas”. Visto que os discos eram colocados para tocar simultaneamente, as músicas se misturavam com os ruídos das agulhas, dos chiados do início ou fim de um dos discos em uma composição inusitada que dificilmente se repetia.

Jonh Cage é considerado um dos artistas que mudaram o mundo. O título da Bienal era: *Et tous ils changent le monde* (tradução: E todos eles mudaram o mundo). Cage tinha destaque entre os ícones da Arte, tais como Malévich; Marcel Duchamp; Kurt Schwitters; László Moholy Nagy;



Figura 41

Tristan Tzara; Jean Arp; Jean Dubuffet; Asger Jorn; Yves Klein; George Maciunas; Joseph Beuys; Robert Filliou; Allan Kaprow; Willian Burroughs; Emmet Williams; Haroldo de Campos; Gertrude Stein; Jean Tinguely; Panamarenko; Bill Viola; Annette Messenger; Bruce Nauman; Barbara Kruger; Christian Boltanski; Louise Bourgeois; Robert Morris; Henry Flynt; Jean Michel Basquiat; Keith Haring; Ilya Kabakov; entre outros, como Daniel Buren, que era meu professor na Escola de Belas Artes de Lyon, na época. Em uma segunda-feira cheguei de forma bastante teatral; apenas com o diário de classe, me sentei — o que não era habitual — e pedi para que todos fizessem silêncio para que eu pudesse fazer a chamada. Os estudantes estranharam ainda mais, não era meu costume proceder de forma tão solene. Antes de começar a aula, a fim de fazer o drama atingir o ápice, disse aos alunos que, habitualmente, quando alguém morria, fazíamos um minuto de silêncio em sua memória e que minha proposta para aquela manhã era fazermos 4’33 de silêncio. “Quem morreu?” — perguntaram; “Por que 4’33?” — queriam saber os estudantes. Eu me mantive muito séria e disse que falaríamos depois sobre isso. Somente informei a eles que seriam avaliados por essa atividade que seria um desafio. A proposta era ouvir o som do silêncio. Todos riram, mas pararam quase que imediatamente quando perceberam que eu estava séria. Pedi também para que prestassem atenção aos sons que iriam aparecer quando nos calássemos para, depois do desafio do silêncio, tentar descrevê-los; recriá-los em imagens. Retirei de minha bolsa um cronômetro, o que imprimiu ainda mais seriedade ao desafio. Perguntei se estavam prontos e se podíamos começar. Balançaram a cabeça afirmativamente. Rara circunstância criada, onde cessa o ruído, diz Serres:

A última fonte de ruído habita o coletivo, [...] Somente em raras circunstâncias um grupo consente em se calar: [...] Essas exceções confirmam a regra: a sociedade produz um ruído colossal que está de acordo com ela, [...] Nossas megalópoles ensurdecem: quem suportaria este inferno sem desfalecer se não contasse com a equivalência entre o grupo e o barulho? Fazer parte de um consiste em não ouvir o outro. Quanto mais a gente se integra, menos o escuta; quanto mais se incomoda com o barulho, menos pertence ao grupo. Gritos, buzinas, assobios, motores, chamados, rixas, estereótipos, discussões, colóquios, assembleias, eleições, polêmicas, dialética, aclamações, guerras, bombardeios, qualquer novidade tem seis mil anos, e só informa sobre essas gritarias. O ruído define o social (SERRES, 2001, p. 104-105).

Pedir para que 45 estudantes ficassem calados tanto tempo era uma tarefa árdua para mim, e

mais difícil ainda para aqueles meninos e meninas inquietos. A aula de “Artes” era esperada devido à liberdade que tinham de se expressar. Foram 4’33 de agonia para eles. Um engraçadinho fazia caretas para provocar o riso nos demais, eu me aproximava e a graça terminava. Outros estudantes levaram tão a sério que permaneceram com os olhos fechados. Mesmo com a sala em completo silêncio, ouvíamos a voz mais alta de um professor da sala vizinha, uma gargalhada mais ao longe, um “toc toc” de salto alto no corredor, uma mosca zunindo, o ranger de uma cadeira e outros sons que não se faziam notar no cotidiano da escola. O filósofo afirma que o silêncio cura:

A música produz o silêncio. Ele a conduz em estado zero, quase perfeito. Ela produz o silêncio como uma bela singularidade musical, um caso raro de harmonia. Percebo isto como uma verdade sensível, também: quando o ruído para, tão duro, o silêncio doce, já promete a mais completa das artes. Não trazendo nenhum sentido para elevar todas, a música contorna ou envolve ou compreende o silêncio. [...] Ele tem duas faces, uma voltada para a balbúrdia, a outra para a palavra e o sentido. [...] A sensação mergulha, portanto no silêncio, receptivo. Entendam isto como uma verdade sensível, como a verdade dos sentidos, como uma verdade metafísica (SERRES, 2001, p.133).

Ainda não era música que fazia calar a plateia, mas uma escuta sensível, o silêncio que provoca percepções novas, como bem definiu Serres, uma verdade metafísica. Essa foi uma de minhas aulas mais silenciosas, “o ensino pelos gestos apenas esboçados, a convivência, as cumplicidades, o que não se precisa dizer” (*Idem*, 2001, p. 102). Terminado o tempo, a cacofonia costumeira se instalou novamente, todos falavam ao mesmo tempo — como bem diz Serres “quem fala sempre sofre: drogado anestesiado do dito” (2001, p. 91) —, como se o desafio proposto, o de silenciar, fosse uma tarefa muito difícil, como se estivessem privados de ar e respirassem finalmente, como se a droga da fala faltasse.

Quando já tinham se acalmado, pedi para que escrevessem o que tinham ouvido durante os 4’33 de silêncio e que me entregassem a redação/imagens, a poética do silêncio, até o final da aula identificada com nome, número, turma para que eu pudesse avaliar. Desespero total: “Quantos pontos professora?” — perguntavam; “Muitos” — respondi. Aos poucos, a sala voltou a silenciar e todos escreveram. “Proeza suprema, grandiosa, rara, a de dar vida ao dizer” (SERRES, 2001, p.130), difícil-



Figura 42

mente a atividade seria premiada por bons textos, considerando as queixas dos professores de Língua Portuguesa, mas poderiam sair dali gratas surpresas, se pudessem “dar vida ao dizer”.

Nutrimos as almas de nossos estudantes com racionalidade pura e muito pouco com imaginação e sensibilidade. Apesar de estarmos inseridos nesse sistema injusto, é pertinente considerar o que Onfray chama de “estética subversiva que quer o riso e a provocação, a ironia e o absurdo, o jogo e a destruição, a audácia, o sonho, a imaginação e ainda a velocidade, a beleza” (1997, p. 250). Nesse sentido, outro trabalho para envolver os estudantes em uma atividade com um formato mais feliz, sorridente e envolvente, provavelmente menos reflexiva, se fazia necessário. Para Michel Serres, essa mágica de fascinação, “o encantamento vem do canto” (2001, p. 41).

Então, a composição de uma música e o canto coral provocariam o riso, a imaginação e, quem sabe, a beleza. A música dodecafônica de Arnold Schönberg, no contexto do Modernismo, permitiria avançar com o conteúdo, inserir outro compositor “clássico” na cultura pop desses meninos. Contudo, ao mesmo tempo em que criticamos o currículo extenso, também o consideramos como forma de habilitar os estudantes para as avaliações externas que o sistema educacional prevê para o ingresso na Educação Superior. Mas, se procuramos inserir atividades que relacionem o currículo com a vida dos estudantes nessas propostas de pedagogias culturais, é para que o conhecimento faça sentido, para que um aporte mais sensível ocupe o tempo, a cabeça e os corações dos jovens. Ir além do racionalismo puro é sempre um desafio ao professor.

A aula que se seguiu à atividade 4’33 serviu para que os estudantes compreendessem melhor a atividade da aula anterior. Primeiro sentimos, experimentamos; depois entendemos e analisamos. Em um primeiro momento, ouvimos as composições de Cage sem a imagem de sua performance. Em seguida, dar visibilidade à sua performance permitiu o reconhecimento de sons até então incompreensíveis. A descoberta seduziu; o visual deu significação à audição; o imaginário foi atravessado pela imagem, abolida a distância entre a expressão e a compreensão. “A aprendizagem consiste em ligar as fragilidades que garantem a finura receptiva à força que dá o endurecimento” (SERRES, 2001, p.

234). A compreensão endureceu o silêncio; os sentidos são anestesiados, e a razão prevalece, mas são necessários encadeamento e treinamento para o exercício da racionalidade.

Para tanto, as representações visuais dos artistas que compuseram a 2ª Bienal de Arte Contemporânea de Lyon apareceram em uma linha dialógica de imagens. A educação em visualidades inseriu o trabalho pictórico de Schönberg, situado entre os artistas expressionistas, de modo a fazer a transição da imagem ainda pautada na representação da realidade do século XIX para o suprematismo de Malevich; o construtivismo russo de Laszlo Moholy Nagy; o surrealismo de Tzara e Jean Arp; o dadaísmo de Duchamp e Schwitters. Apresentei o trabalho desses artistas no formato de um clipe de MTV, com a música dodecafônica de Schonberg ritmando ou arritmando as formas que dançavam, corriam, pausavam, silenciavam.

Até aqui, toda a pedagogia se apresentou de forma tradicional com a professora no comando da batuta; os estudantes, apesar de estarem vivenciando uma experiência inusitada, estavam passivos, receptivos ou sujeitados. Apesar de o planejamento estar sendo cumprido, as criações artísticas dos estudantes precisavam acontecer como performance.

Em uma outra manhã, cheguei à primeira sala de aula sem a televisão. Pedi para a turma se dividir em grupos e que cada grupo pensasse em como transcrever sons para uma partitura. Seria uma partitura com códigos inventados, como, por exemplo, o desenho de uma panela que seria reproduzido com o som “plaf”; ou um prato quebrado, com o som “craft”; ou, ainda, uma bola, com o som “bu”, “bá” ou “bé”. Além disso, poderiam usar cores, do modo que lhes conviessem.

Os grupos teriam 2 aulas para criar uma composição musical e transcrevê-la em códigos imagéticos. O mais difícil é que o grupo teria de reproduzir em canto a partitura imagética; e que, após o recital do grupo, toda a turma teria de reproduzir a música criada pelos colegas a partir da leitura da partitura que seria desenhada no quadro negro. Houve uma cacofonia geral: barulho do arrastar de carteiras para a formação dos grupos; várias perguntas: “Grupos de quantas pessoas, professora?”, “Como assim? Não entendi!”.

Para tanto, dei uma aula acerca da Semiótica (Coisa/Som — Signo/Representação — Significado/Interpretação). Expliquei que a Semiótica é a arte dos sinais, como, por exemplo, os sinais de trânsito: quando vemos a placa com o desenho de uma buzina cortada por uma linha vermelha, entendemos que não é permitido buzinar; quando vemos a placa com a letra “E” entrecortada de uma linha diagonal vermelha, entendemos que é proibido estacionar naquele local. Portanto, entendemos todas essas informações sem a necessidade de um texto verbal, ou seja, são fenômenos culturais que reproduzem significação, ou a interpretação de uma imagem sem que se faça uso de um texto ou de uma fotografia da realidade. Em suma, uma partitura é um código de signos que identificam, precisamente, diversos sons que compõem uma música.

Não seria possível estudarmos solfejo e nem era a minha intenção que os estudantes fossem capazes de ler uma partitura — infelizmente —, mas criaríamos partituras (como os sinais de trânsito) de códigos que não teriam significação cultural consensual, sendo necessário incluir legendas para que todos pudessem reproduzir os sons codificados, inclusive a legenda para a pausa de silêncio. Desse modo, os grupos também teriam de pensar no tempo dos sons. Convém ressaltar que artistas, tais como Emmet Williams, Robert Morris, Henry Flynt, Robert Filliou, George Maciunas, Keih Haring e Barbara Kruger, poderiam ajudá-los com seus trabalhos gráficos, principalmente em relação à criação da partitura e do código imagético necessário para a leitura dos sons.

Rapidamente, os grupos começaram a produzir sons e cantorias; as risadas eclodiram, a alegria juvenil se fez presente na aula de Arte. Circular entre as carteiras me envolvia como cúmplice do experimento. “Embriaguez de longo alcance lançada por uma inteligência produtiva, uma obra de arte, o encanto. Vertigem. Corolas que saem dos lábios daquela que vai dizer sim. Emoção, silêncio que seguem e precedem o acontecimento” (SERRES, 2001, p. 289).

Além das composições de Cage e da música atonal de Schönberg, apresentei aos estudantes os mantras orientais. Trata-se simplesmente de uma sílaba entoada ou poema religioso, normalmente escrito em sânscrito. Os mantras se originaram no hinduísmo, porém são utilizados também no

budismo, é uma fórmula mística e ritual recitada ou cantada repetidamente pelos fiéis. Aproveitei a ocasião para introduzir os estudantes na arte oriental que influenciou o modernismo, pois, enquanto os mantras eram entoados, as pinturas eram de um cromatismo envolvente. Além disso, havia outros conceitos estéticos de outras culturas em diversos tempos históricos que poderiam ser apreciados.

Apresentei aos estudantes diversas representações da arte oriental, como a pintura em seda de Ma Yuan de 1200, que se encontra no Museu do Palácio de Taipé; um manuscrito persa de um romance do príncipe persa Humay, que encontra a princesa chinesa Humayun em seu jardim, feito por volta de 1450, que hoje encontra-se no Museu das Artes Decorativas em Paris; uma paisagem depois da chuva de Kao K'o Kung, datado de 1250-1300, também do acervo do Museu do Palácio Nacional de Taipé; e uma xilogravura colorida de um rapaz japonês pintando um ramo de bambu, feita por Hidenubu, provavelmente do início do século XIX. Todas essas imagens foram extraídas de meus livros, mas a imagem do ator Morita Kanya VIII, no papel de Uiguisu no Jirosaku, do período Edo de 1794, pintado por Sharaku, permitiu mostrar aos estudantes as origens do mangá japonês (essa imagem encontrei no trabalho de Okano Reiko e nos Onmyoji de 1994). Desse modo, era essa a articulação do passado com o presente que interessava aos estudantes. Muitos deles copiavam fragmentos de mangás e apresentavam como trabalhos artísticos; entretanto, relacionar imagens da História da Arte com mangás e mantras me pareceu uma combinação ardilosa para envolver os estudantes e interessá-los pela arte oriental.

Além desses trabalhos, também mostrei a lenda do Jovem Príncipe Celestial de 1450, pintado por Tosa Hirokata, Bato Kannon do período Heian (séc. XI), que se encontra no Museu de Belas Artes de Boston, Lótus e gansos; o Caquemono (pintura executada em um rolo de seda ou papel que se suspende na parede), do período Sung ou Yuan (séc. XII, XIV), que se encontra no Museu Staatliche, em Berlim; o *Planeta Saturno*, miniatura Rajasthani da escola Bundi (1770), que se encontra no Museu Guimet, em Paris; e, por fim, um detalhe de manuscrito Birmanês de 1869, que também figura na coleção do Museu Guimet.

Nas aulas para o 3º ano do Ensino Médio, procuro mostrar aos estudantes outras representações de diferentes culturas, para fomentar atitudes de tolerância e consideração da alteridade em uma comunidade com diferenças religiosas, de gêneros, étnicas, socioeconômicas e culturais “de forma que seja aceito o pluralismo, a convivência democrática, o respeito pelas múltiplas perspectivas enfrentando o conflito e integrando conhecimentos e saberes diversos e diferentes” (DIAS, FERNÁNDEZ, 2013, p.148), entretanto, diante desses objetivos, se coloca a questão de como proceder na educação? Talvez, tenha-se trabalhado na ocasião no sentido da consideração do outro de forma a integrar em uma determinada identidade a diferença cultural na constituição de uma outra identidade plural, o que, por outro lado, é a desconsideração de uma identidade única e diversa.

A diversidade, como explica Richard Miskolci (2012, p.47), é “cada um no seu quadrado”, todos convivem e se toleram, mas a cultura continua sendo o que ela é. As políticas da diferença põem acento na especificidade e na pluralidade, no “inesperado, o criativo, o novo, o que realmente pode mudar a ordem do poder” (MISKOLCI, 2012, p.49). A proposta de quirização ou transviar (DIAS, 2011) da educação aponta à valorização da diferença que compreende não só as diferenças de gênero, mas também as questões de sexualidade, raça, religião, excepcionalidade e colonização. (DIAS; FERNÁNDEZ, 2013, p.149).

Nesse sentido, refletir sobre os modos como tratamos essas questões sensíveis pode nos colocar em questão. Ao mesmo tempo, valorizar as diferentes representações artísticas pode, no âmbito escolar, alterar as ordens de poder do mercado da Arte (é claro que estou sendo otimista, atribuindo uma potência enorme à educação), contemplando também práticas artísticas subalternas, como as asiáticas e as africanas, por exemplo, sem uma intencionalidade de integração, mas de consideração da diferença em sua integralidade.

Na época, o que chamou a minha atenção foi que os mantras atraíram mais a atenção dos estudantes do que a música atonal de Schönberg ou a música aleatória de Cage, talvez porque a sonoridade fosse mais harmônica, ou mais envolvente. Hoje avalio que a “outridade” dificilmente pode ser integrada uma vez que se opta naturalmente pela familiaridade, pelo que se acomoda melhor às identidades constituídas.

As aulas que se seguiram foram performáticas. Os grupos se dirigiam à frente da sala e escreviam no quadro negro suas partituras imagéticas e cantavam um misto de jazz, mantra, música dodecafônica e atonal a plenos pulmões. Algo parecido com “[...]AHH Ba ÚHH, Vijiga, Dú, EEEEE, Aííí, Bo, Guuuu, EEE[...]”. Gargalhadas, palmas e assovios finalizavam as apresentações. Nas janelas das salas vizinhas, os estudantes se amontoavam para ver as apresentações. Sons de “[...]Ai, Tic, Tic, Bum, Bum, Oh, Tic, Bum, Éh [...]” entoados por quarenta vezes causaram um alvoroço na escola.

Em todas as salas, os mantras dodecafônicos foram cantados várias vezes pelos diversos grupos. Colegas reclamaram na sala dos professores que era impossível dar aulas com aquele barulho. Eu argumentava que era só aquela semana, que todos estavam se divertindo. Um colega de Sociologia afirmou que o conhecimento era dor e não diversão. A direção da escola pediu para que eu tentasse fazer menos barulho com os estudantes.

Apesar das reclamações o trabalho “musical” foi concluído. Mas como o envolvimento dos estudantes foi intenso, decidi continuar com o trabalho de Artes Visuais que o projeto/desafio havia possibilitado durante todo o semestre.



Figura 43

2.3 Barulho na Escola: Música Pedagógica

Uma circunstância inesperada possibilitou o acontecimento da música, ou quase isso, nas aulas de Artes Visuais. Mesmo tendo utilizado o que tratava o documento sobre a generalização do conteúdo programático para transgredir a regra, e apesar de estar desconsiderando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, “onde cada área artística tem suas especificidades, sendo contempladas por um professor especialista para cada área a partir do 3º Ciclo do Ensino Fundamental” (MEC, 1997), me atrevi a experimentar novas possibilidades pedagógicas.

Essas articulações de conteúdos possibilitam nos situarmos nas fronteiras das áreas de conhecimento. “Ora, as fronteiras do saber, flutuantes, mexem-se, as filosofias do conhecimento são afetadas e transformadas por essas mudanças” (SERRES, 2001, p. 344). Essas mudanças na filosofia do conhecimento felizmente começam a afetar as práticas nas salas de aula que já não dão conta de trabalhar na perspectiva fragmentada prescrita pelo Ministério da Educação.

Assim como a pedagogia cultural de Henry Giroux, definida como pedagogia de fronteira (TREND, 1992; WEINER, 2001; GIROUX, 2005, 2012), a utilização do trabalho de Cage se insere em minha autobiografia profissional como metáfora musical da minha forma de trabalho, ou seja, um trabalho na fronteira de criação artística em prática educativa como uma forma de produção política. Trata-se mais de uma possibilidade de subverter a ordem estabelecida dentro da escola e a ordem cultural ao mesmo tempo, com o intuito de relativizar conceitos pré-definidos do que é música, artes visuais e performance. Trabalhar na tensão entre as expectativas dos estudantes e as minhas próprias expectativas em relação ao projeto/desafio me instiga a pesquisar e a buscar relações entre a educação, as artes visuais e a música. Dias e Fernández situam a pedagogia cultural, da qual me sirvo em meu trabalho, da seguinte maneira:

A este interesse político pela relação entre cultura e educação se somam os recentes estudos da cultura visual, feministas, pós-coloniais, de mídia, pós-estruturalistas e da teoria queer. Essas propostas provocam perturbações que remapeiam as relações entre arte, educação e política. Uma Pedagogia Cultural se insere nesta perspectiva, como aquela que se dá na tensão das fronteiras e que mantém uma dinâmica flui-

da com a cultura. Ao final, se trata de compreender a pedagogia como uma forma de produção cultural e a produção cultural como uma forma de pedagogia. (DIAS; FERNÁNDEZ, 2013, p. 141)

Essa relação política, entre educação e cultura, impulsionava o projeto na direção de uma pedagogia de produção artística. Mas as relações entre a cultura visual e o silêncio ainda não dialogavam. Serres argumenta que “a cultura se refina quando os olhares se deslocam das relações entre homens e objetos inocentes” (SERRES, 2001, p. 34). Essa afirmação — que me pareceu um pouco elitista à primeira vista — faz sentido diante da poluição visual à que estamos submetidos, e corrobora o trabalho pedagógico conduzido no sentido, “de uma visão moderna do *ver* visual a uma visão pós-moderna do *saber* visual que reconduz a noção do olho inocente ao olho interpretativo, o olho que sabe” (SULLIVAN, 2010, p. 17, itálicos do autor).

Acreditar na potência da experiência estética no contexto escolar ou em qualquer contexto, já é — em si — circunstância para que ela aconteça. Não raro, dos 400 estudantes, em uma amostragem tão significativa, surgiam trabalhos artísticos surpreendentes, alguns deles de estudantes com baixo desempenho escolar. A escola, infelizmente, não é capaz de valorizar os quadros humanos que não possuem os melhores desempenhos numéricos, reduzindo suas chances de acesso ao Ensino Superior e contribuindo para marginalizar em vez de incluir. Como consequência, esses estudantes constroem uma baixa autoestima que os caracteriza e, simultaneamente, os descredencia. Bauman (2001, p.13) cita Ulrich Beck para se referir às “categorias zumbi” e “instituições zumbi”, como a família, a classe e o bairro que estão “mortos e ainda vivos”. Eu incluiria, principalmente a escola, entre essas instituições mortas e ainda vivas. A escola se fundamenta em “uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMAN, 2001, p. 15). Finalmente, a escola contribui para o fomento de “técnicas que permitem que o sistema e os agentes livres se mantenham radicalmente desengajados e que se desencontrem em vez de encontrar-se.

Paradoxalmente, educar é articular “as políticas de vida conduzidas individualmente, de

um lado, e as ações políticas de coletividades humanas de outro” (BAUMAN, 2001,p.13); desfazer-se de preconceitos e de certezas para estar aberto às trocas que se apresentam é o primeiro passo no sentido de uma mudança necessária e urgente. Criatividade e caos; colaboração e complexidade; pensamento crítico e mudança; comunicação e contradição são vias de mão dupla que perseguimos. As circunstâncias inusitadas que nos arrebatam e nos conduzem em direções não premeditadas precisam ser levadas em conta no contexto escolar. Serres considera o improvável:

De momento a momento, a vida avança, gloriamente improvável. Programada, sem dúvida, obstinada, ambiciosa, tensa, num caso assim, mas mergulhando numa nuvem turbulenta de solicitações que deveriam ser chamadas meteorológicas. Lúcidos para o halo volúvel das circunstâncias, compreendemos melhor, a felicidade cotidiana aumentada, a aventura está aí (SERRES, 2001, p. 306).

Apesar da tensão existente entre a vida programada e o inusitado, é necessário considerar uma proposta pedagógica de transformação, levando-se em conta a importância de estar no grupo e de atuar em grupo. O prazer da criação é magia no âmbito escolar, que proporciona envolvimento, partilha e entrega. Entreter os jovens com novas ideias, envolvê-los com desafios de criação, tencionar as certezas instituídas, impulsioná-los ao limite de suas possibilidades significa reconhecer a potência juvenil de transformação das propostas pedagógicas em apropriações sensíveis. Para os estudantes, as aulas de Arte são momentos para vivenciar outras abordagens de conhecimento. Serres reafirma essa ideia e diz que é preciso abandonar

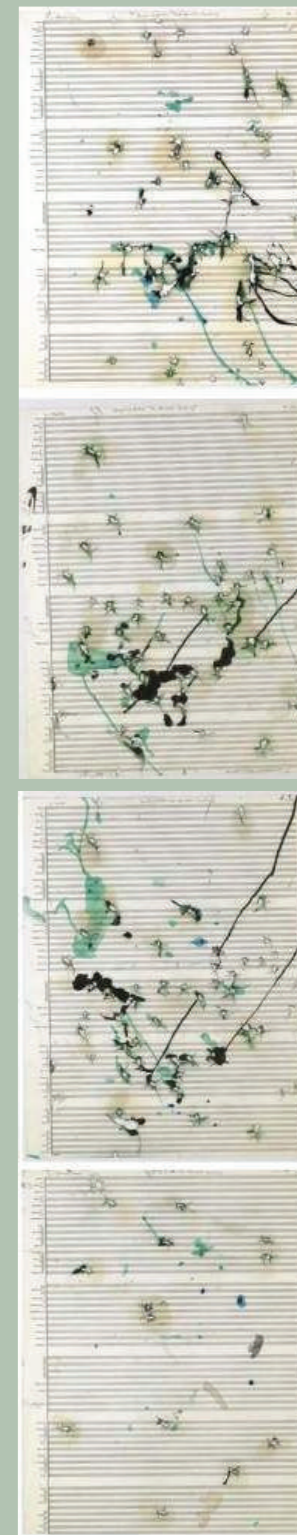


Figura 44

a racionalidade e atuar de forma a se permitir deixar de lado o peso do conhecimento para desfrutar do prazer infantil que possibilita a felicidade em sensibilidade:

Aquele que deposita seu fardo cresce.

Carregar por tanto tempo as ciências e os livros, grandes autores no corpus imenso, carregar tantos e tantos pais, línguas mortas e vivas, saber duro e conhecimentos doces, aguentar a memória e a história durante tanto tempo: no instante em que a carga enfim é depositada, aos pés, voltar a ser criança. Diretamente feliz no sensível (SERRES, 2001, p. 330).

Victório Filho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reforçou essa consideração de Serres na ocasião do Seminário Métodos Visuais e Culturas da Imagens, organizado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília em setembro de 2015, quando citou Michel Maffesoli (2014). Este considera essa vitalidade das práticas juvenis e a transgressão que aportam quando criam novas culturas e imagens fora dos muros da escola. Portanto, são essas representações que precisam ser levadas em conta dentro da escola para que o muro, que separa a vida da escola, se quebre. Assim, como as novas gerações, procuremos fazer de nossas vidas uma obra artística.

Mesmo que o projeto não tenha sido conduzido com a pretensão de agenciamento político de todos os seus atores, uma vez que os estudantes não foram informados dos problemas internos da SEE-DF, foi a intencionalidade de uma intervenção de ordem política que fez com que chegasse à Coordenação Regional de Ensino, os problemas, ou melhor, o barulho que fazia a polivalência na escola.

Essa experiência pedagógica foi mais do que um protesto, tratou-se de uma possibilidade de atravessamento de conteúdos curriculares; de diálogos entre áreas de conhecimento; e de um desafio não só para os estudantes, mas, sobretudo, para o profissional, que é o de estabelecer conexões entre *poiesis*, *praxis* e *theoria* de transitar entre fronteiras, entre conceitos e discursos, entre práticas e fazeres pedagógicos em performances artísticas. Esses eventos têm a potência de arrebatrar, transgredir ou transmutar a dura realidade educacional em experiências artísticas.

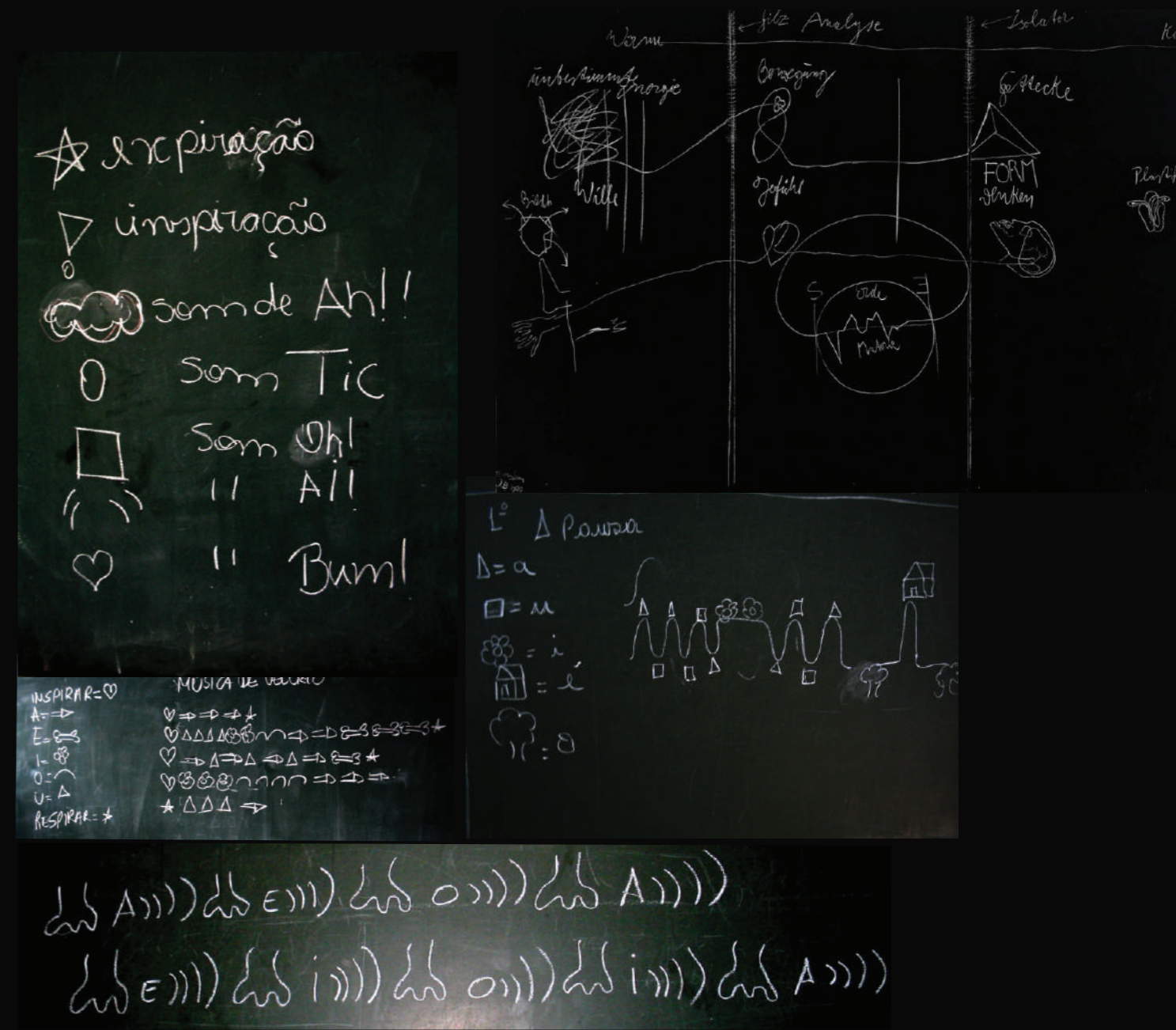


Figura 45



Capítulo 3

DEFILE EM PERFORMANCE

CAPÍTULO 3

DEFILE EM PERFORMANCE: NARRATIVA DE AÇÃO POLÍTICA

Todo ano, no dia 25 de junho, comemora-se o aniversário da cidade de São Sebastião. É um evento oficial, cívico, organizado pela Administração Regional. Nessa ocasião, escolas, públicas e privadas, assim como as ONGs, o Corpo de Bombeiros e as agremiações civis e policiais as escolas são convidadas a desfilar em uma das avenidas da cidade para festejar e comemorar. A cada ano, a Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião e a Administração da cidade definem um tema cujos critérios para a escolha remetem a atualidades jornalísticas e às políticas públicas. Quando a comunidade sentia os efeitos da proliferação do mosquito *aedes aegypti*, em 2004, o tema escolhido foi “Todos pela vida!”; na ocasião da Copa do Mundo, em 2006, as escolas foram chamadas a representar os países envolvidos nesse evento; quando a guerra entre gangues rivais matou muitos jovens da comunidade, em 2003 o tema foi “Paz” e em 2005 a foi a “Água”.. Em 2008, o tema do desfile foi “Todos pela educação”.

Esse tema, a princípio, parecia de fácil execução, mas, como inserir a criatividade – esse conceito abstrato que era a tônica do CEd. São Francisco – nesse tema? Como mostrar, materializado em um desfile cívico, um trabalho que se voltava para as visualidades e a arte no contexto da educação? Como mostrar em um “produto organizacional e social como uma escola, um partido ou uma nação” (DE MASSI, 2003, p. 524), a criatividade – esse conceito que nos inspirava? Para tanto, Harold H. Anderson indica um possível percurso que se constrói coletivamente:

Mas existe ainda outro tipo de criatividade que podemos chamar de invenção psicológica ou social e cujos produtos não são objetos tangíveis. É a criatividade que requer inteligência, acuidade de percepção, finura de sensibilidade, respeito ao homem como indivíduo e uma certa coragem pessoal para explicar o próprio ponto de vista e para manter a convicção sobre ele. A criatividade nos relacionamentos humanos exige integridade do indivíduo e uma capacidade particular de operar com os outros (ANDERSON, 1972, p.151).

Figura 46



Figura 47

Envolver os outros, cooptá-los para uma ação coletiva, seria um desafio para a gestão e, simultaneamente, um exercício de argumentação, de tornar evidente e visível as pequenas inovações individuais criativas dos professores e estudantes, inserindo-as em um conjunto maior, com mais visibilidade em um conceito ideológico, dialógico e de consenso afirmativo que eram as visualidades e a criatividade no contexto escolar. Não bastava a criação de um produto isolado, eram necessários a modificação e o aperfeiçoamento de um produto existente que pudesse estabelecer diálogos com outros produtos individuais de modo a se tornarem criações coletivas em um conceito comum. De Massi indagou se a criatividade dependeria ou não de condições sociais. Recorrendo a Leslie A. White, um antropólogo americano que estudou a evolução cultural nos anos 60, De Massi afirma que, para que a

criatividade ocorra em determinado contexto, é necessária uma acumulação de fatos e ideias: “Quando tal acumulação está no ponto certo, mais cedo ou mais tarde, inevitavelmente, alguém consegue extrair-lhe a síntese e chegar a descoberta [...] mas simplesmente porque circunstâncias culturais favoráveis convergem para ela” (2003, p.531). Pode-se dizer que fomos compelidos para a ação performática porque tínhamos criado as condições prévias para tal.

A direção do Centro Educacional São Francisco viu, nessa ocasião, uma oportunidade de se apresentar à comunidade, mostrando as produções individuais dos estudantes ou de pequenos grupos, reunindo-as em um conceito mais amplo de modo a apresentá-las como uma obra coletiva e criativa. Além disso, vimos, nessa ocasião, a possibilidade de “performar”. Definir *performance* é uma tarefa complexa, uma vez que se trata de uma expressão artística com “bordas rarefeitas” (MEDEIROS, 2005); uma manifestação artística ou um “experimento radical” (GOLDBERG, 2001) de caráter multidisciplinar; uma arte de fronteira; um híbrido que utiliza diversas linguagens artísticas, como a música, a dança, o teatro, as artes visuais para “entreter, fazer alguma coisa que é bela, marcar ou mudar a identidade, fazer ou estimular uma comunidade, curar, ensinar, persuadir” (SCHECHNER, 2003, p. 39). Nesse sentido, pretendíamos realizar um experimento radical que utilizasse diversas expressões artísticas para realizar uma ação dotada de beleza para ensinar e estimular a comunidade a participar. Schechner (2003), ao abordar essa questão, circunscreve a performance na vida diária, nas artes, no esporte, nos negócios, na tecnologia, no sexo, em rituais sagrados e nas brincadeiras; entretanto, exclui a educação de seu campo de atuação. Naquele momento, extrapolamos seu conceito original e inserimos a performance na educação como uma possibilidade de ampliar a significação do próprio conceito, de criar a identidade da escola e de afirmar a importância da arte e da performance na escola ao aproximar um corpo coletivo – a visualidade criada e o público em um momento específico. O artista José Mario Peixoto Santos, o Zé do cafezinho, defende que, durante uma *performance*, “a ação é o mais importante, o ato de elaborar, exhibir, e, sempre que possível ou necessário, ‘performar’” (PEIXOTO, 2008, p. 5).

3.1 - 2008 - Educação e Arte

Em 2008, o Centro Educacional São Francisco acabava de se instalar em São Sebastião, após termos iniciado nossas atividades no Plano Piloto e utilizarmos ônibus para o nosso nomadismo cotidiano. Voltávamos para São Sebastião com muita energia para fazer acontecer a nossa escola em edifício próprio – contudo provisório, construído às pressas sobre o campo de futebol do CAIC/Unesco, após a pressão dos pais junto às autoridades. A escola provisória foi nosso segundo espaço de criação. Uma escolinha pequena; pintada de verde claro; com um grande corredor com 6 salas de cada lado e uma área central coberta, abrigando uma pequena copa, almoxarifado, banheiros, administração delimitando o pátio central. Após um semestre de funcionamento, nenhum recurso financeiro nos tinha sido destinado até então, exceto as doações de materiais de outras escolas e da Coordenação Regional de Ensino. Apesar das limitações financeiras, o trabalho pedagógico pulsava e já podíamos sentir seus efeitos no pequeno pátio coberto que se transformou no palco onde se realizavam frequentemente as *performances*.

Após os quatro meses iniciais de trabalho, a escola oferecia um espaço único e, segundo os próprios estudantes, bastante diferenciado de outras escolas, uma vez que oferecia atividades que os estudantes podiam escolher. Nos dias destinados à Parte Diversificada do Currículo – o dia do “PD” –, todos os projetos aconteciam simultaneamente para as 10 turmas. Em uma sala, a professora de Filosofia dançava com os estudantes; em outra, os estudantes meditavam com a professora de História em tatames improvisados; noutra sala, os estudantes assistiam, na única TV da escola, à apresentação do *Cirque du Soleil*, deitados em um grande tapete com muitas almofadas trazidas por eles próprios. Em outra sala, os estudantes rasgavam jornais velhos, extravasando tensões e compartilhando com os colegas os problemas e as angústias que os afligiam; em outro espaço, os estudantes reciclavam objetos descartados pela comunidade – como garrafas PET e latinhas – e criavam peças de mobiliário alternativo para as suas salas; noutro ambiente, ainda, os estudantes pintavam mandalas para decorar as salas. Com a professora de Artes, os estudantes customizavam roupas usando como tema o Modernismo; ao ar livre, com a professora de Sociologia, os estudantes jogavam queimada, treinando para

Figura 48



formar um time de handebol; outros construíam com o professor uma estrutura em bambu para as aulas de Educação Física; outros estudantes grafitavam/pintavam o muro do ginásio do CAIC/Unesco com tinta guache e cola. Em um dia da semana, os estudantes vivenciavam projetos pedagógicos em uma escola muito ativa, onde todos se conheciam pelos seus respectivos nomes, onde as identidades e alteridades eram respeitadas e onde havia-se estabelecido com os professores uma relação afetiva em virtude desses projetos. Aos poucos, a escola era decorada com as produções artísticas dos estudantes e com poucos recursos doados pelos professores, como cortinas de TNT coloridas, recortadas em formas geométricas, que davam a cada uma dessas salas uma atmosfera acolhedora, colorida, prazerosa.

Há que se considerar que é uma tarefa bastante difícil envolver os estudantes com um desfile. Pela nossa experiência pregressa como professores em outras escolas, havíamos observado que os estudantes preferiam o feriado para dormir até mais tarde e aproveitar o dia de ócio. Passamos nas salas convidando-os a mostrar para a comunidade, na ocasião do desfile, o que estávamos produzindo na escola e o que nos diferenciava das demais escolas. Não podíamos perder a chance de “performar”, de fazer barulho e de mostrar que existíamos e que tínhamos vindo para ficar. Apelamos para o sentimento de pertencimento à escola que os estudantes chamavam carinhosamente de “Chiquinho”. Como só existia, até então, uma única escola de Ensino Médio, o CEM 01 “Centrão”, os estudantes que foram destinados ao CEd. São Francisco fizeram questão de mostrar que existiam e que se orgulhavam da escola a que pertenciam, apesar de não haver ainda uma estrutura arquitetônica, pedagógica e administrativa consolidada. Esse talvez fosse o diferencial mais significativo que a escola vivenciava naquele momento, um estado de devir, uma abertura à experimentação, às mudanças constantes, à sua própria construção identitária em um vir a ser, e um tornar-se crítica e criativa.

Naquele bimestre, a atividade proposta aos alunos pelo professor de Artes, “foi a produção dos “bonecos de Olinda”. Então, pensamos em uma “*performance* armorial” (BIRIBA, 1997, p. 26) relacionada originalmente ao Bumba meu Boi; no contexto do “Chicão”, seriam 4 grandes bonecos que já estavam quase prontos que abririam o desfile e representariam as manifestações tradicionais

populares brasileiras. Biriba também afirma que a importância da linguagem performática nas artes plásticas “está principalmente em aproximar o corpo do artista, a obra e o público num só momento” (1997, p. 26); no nosso caso, pretendíamos aproximar os corpos de muitos artistas/estudantes, e não uma obra, ou seja, visualidades performativas ao público presente no evento do desfile comemorativo. Pensamos em escrever o título do livro de Herbert Read, *Educação pela Arte* (2001), utilizando os corpos dos estudantes para abrir o desfile e, assim, identificar a escola; contudo, diante da impossibilidade de alinhar 16 estudantes – cada um carregando um cartaz com uma das letras que formavam a frase –, reduzimos a frase para “Educação e Arte”. Dessa forma, o alinhamento de 13 estudantes caberia na avenida e seria visível à distância. Ademais, a frase “Texto e Arte” foi incluída a pedido da professora de Língua Portuguesa.

O grupo de estudantes que havia optado pelo projeto “Resgate Circense” se prontificou a apresentar na avenida suas acrobacias. A professora de filosofia, que desenvolvia o projeto “Filosofança”, propôs uma coreografia em percussão corporal que rapidamente ganhou a adesão dos estudantes. A professora de Artes faria um desfile de moda e estilo com a coleção de roupas que os estudantes haviam criado. Em um único dia, o “desfile performático” foi esboçado. Os ensaios prévios também contribuíram para animar professores e estudantes. Como os estudantes mais carismáticos da escola eram os líderes dos projetos “Filosofança” e “Resgate Circense”, não foi difícil envolver toda a escola no desfile.

Utilizamos a ocasião para criar um evento e elevar a *Performance* a um *status* de maior visibilidade e prestígio no âmbito da educação enquanto modalidade interdisciplinar de manifestação artística, e, nesse contexto, também um evento cívico pedagógico. Essa possibilidade de combinar teatro, dança, circo, música corporal, moda e poesia simultaneamente; de apresentar ao público presente; e de incluí-lo no cortejo da comemoração do aniversário da cidade tornou-se um ato performativo. Schechner afirma que “qualquer comportamento, evento, ação ou coisa pode ser estudado como se fosse *performance* e analisado em termos de ação, comportamento, exibição” (2003, p. 39). O CEd. São Francisco, ou simplesmente “Chicão”, que havia conseguido a façanha de ter assumido uma

identidade ligada às Artes, em poucos meses de funcionamento, nos arrebatou pela primeira vez em *performance*. A escola recém-criada pretendia realizar um feito, ter um desempenho fora dos padrões de “normalidade” em um desfile cívico, um modo de existir e de se manifestar única. Essa singularidade foi pouco compreendida pelas pessoas mais tradicionais, e, ao CED. São Francisco, foi atrelado um estigma pejorativo de “Escola de Circo”, diminuindo a importância educativa da escola. Apesar de estarmos relacionando o conhecimento com a *performance* artística, nossas práticas pouco ortodoxas eram incompreendidas.

A palavra *performance* do verbo inglês “*to perform*”, que significa “realizar, completar, executar”; mas, ao longo do tempo, adquiriu significados múltiplos, como “desempenho, atuação, apresentação pública, atuação artística, representação” (BORBA, 2011, p. 1058). Provém do francês antigo, “*parformer*” ou “*acomplir*”, que significa “levar uma tarefa ao seu sucesso”. Em latim, *per* significa movimento através da proximidade, intensidade, totalidade; e *forma*, os limites exteriores da matéria de que é constituído um corpo e que confere a este um feitio ou configuração particular. Foi essa significação que associamos às *performances* dos movimentos de vanguarda do século XX.

Assim, mostramos uma imagem de Hugo Ball, poeta dadaísta que se vestiu de cone, em Zurich na Suíça, para divulgar o manifesto futurista e ler poemas no *Cabaret Voltaire*, em 1916. Também usamos uma imagem do Balé Triádico, que estreou no Teatro Municipal de Jena na Alemanha, onde atores se transfiguram em formas geométricas para mostrar uma es-

Figura 49

pécie de síntese das ideias da Bauhaus em teatro. Isso serviu como fonte de inspiração para os estudantes construírem suas fantasias para o desfile. Tratava-se de relacionar o Modernismo, exigência curricular do Ensino Médio, com o desfile de aniversário de São Sebastião, além de aproveitar o envolvimento dos estudantes para promover o conhecimento indispensável à História da Arte.

Ao mesmo tempo, a ocasião permitia aproximá-los da cultura popular e da arte brasileira: outro tópico impresso no currículo. Utilizamos, para tanto, os bonecos de Olinda e sua história para instrumentalizar os estudantes, bem como suas criações de bonecos que iriam desfilar. Também apresentamos os parangolés de Hélio Oiticica como possibilidades para os “abadás” que estavam sendo confeccionados. Os estudantes também poderiam reproduzir a experiência nº

3 de Flávio de Carvalho, a procissão urbana realizada em São Paulo em 1956, ocasião na qual o artista substituiu o terno e gravata por um traje mais adequado ao clima tropical brasileiro, um saiote pregueado e uma blusa de mangas bufantes.

Vi no trabalho de Flávio de Carvalho também uma outra oportunidade: a de ressignificar o que a sociedade espera de um vestuário feminino ou masculino, de modo a abordar questões de gênero na avenida, além de relacionar o desfile a uma ação artística performática, de instituir um debate a esse respeito com os estudantes (em sala de aula, também foi uma ação considerada).



Nos anos 60, o reconhecimento da *performance* como modalidade artística permitiu a Joseph Beuys combinar de forma interdisciplinar artes visuais, teatro, poesia e vídeo. Um de seus trabalhos mais conhecidos, “*How to explain pictures to a dead hare*”, ocorreu em 1965. Foi uma palestra na *Galerie Schlemmer* em Dusseldorf, explicando a História da Arte a um coelho morto; ou em outra ocasião, “*Coyote: I like America and America likes me*” (1974), quando o artista dividiu uma sala por 5 dias com um coioote enrolado a um feltro e uma bengala. Compartilhamos com os estudantes esses trabalhos artísticos para ampliar o significado da *performance* e apresentá-los a Beuys, que defendia a propriedade curativa da arte. Tratava-se de ampliar o repertório cultural dos estudantes e mostrá-los outras possibilidades performativas. Como o trabalho foi realizado em pouco tempo, percebíamos no semblante de alguns estudantes uma certa impaciência, quando apresentávamos essas imagens, pois não entendiam a utilidade de conhecer aqueles artistas quando deveriam estar produzindo os bonecos, ou suas vestimentas para o desfile.

Uma vez que nosso tempo até a data do desfile era curto, nossa prioridade foi direcionar o foco de nosso trabalho para outra diretriz curricular, o folclore. Era importante para os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio entenderem que os bonecos gigantes estavam associados a uma determinada visão de mundo e ao conjunto de relações humanas e sociais. Por meio dessas criações culturais, coletivas ou individuais, os estudantes poderiam entender as raízes imemoriais ou mais recentes das representações, e, como os povos de outros espaços e tempos, poderiam expressar sua maneira de pensar e agir criando mitos, lendas, festas e cerimoniais que são preservados pela tradição popular, fora dos ciclos eruditos. Na Idade Média, na Europa, os grandes bonecos foram usados em ocasião especiais, em eventos significativos para a comunidade, como no solstício de verão na ocasião da colheita dos grãos. Esses gigantes representavam os personagens inventados pelo imaginário coletivo.

Os bonecos gigantes, que hoje desfilam em Olinda, surgiram a partir dos relatos de um padre belga chamado Norberto Phalempin, radicado em Belém do São Francisco a 486 km. de Recife. Em suas narrativas à comunidade, contava que, sob a influência dos mitos pagãos, nasceram esses bone-

cos e, no contexto da inquisição, permaneceram escondidos pelo temor das perseguições religiosas. Esses bonecos ressurgiram posteriormente como representações de figuras bíblicas que desfilavam nas procissões religiosas. No Brasil, as figuras bíblicas voltam a se tornar pagãs quando são associadas aos festejos carnavalescos. O primeiro boneco brasileiro foi criado em 1919 e tinha o nome de Zé Pereira; dez anos depois, em 1929 foi criada sua companheira, Vitalina. Assim como na Europa, esses personagens têm identidade, se casam, se reproduzem e têm filhos. Em Recife, por exemplo, o Homem da Meia Noite e a Mulher do Meio Dia abrem o carnaval (EMBAIXADA DE PERNAMBUCO, 2008). No CEd. São Francisco, os bonecos gigantes assumiram contornos identitários ligados à escola e reforçavam características de seus protagonistas.

Nos apropriamos dessas histórias para ilustrar outras que gostaríamos que os estudantes inventassem ou que resgatassem a história da sua cidade, ao recriar os 4 personagens que abriram o desfile. O resgate do folclore brasileiro serviu para que os estudantes pudessem compreender melhor a aparição dos bonecos na cena carnavalesca brasileira, o que coincidia com o nascimento da escola na época do carnaval. Imaginamos que os estudantes iriam representar um personagem famoso na cidade, o Senhor “Tião Areia”, pioneiro da cidade, ou a Senhora “Papuda”, que teve suas terras desapropriadas durante a construção de Brasília. Entretanto, o que tinha mais significação para os estudantes era a própria história da escola que eles estavam escrevendo, e, assim, os estudantes criaram o “Chicão”, o personagem que representava a escola – o CEd. São Francisco –, um misto de matuto da área rural que portava um chapéu e fumava cigarro de palha com o garoto urbano descolado; a “Chica”, sua esposa, que tinha cabelos roxos e fazia alusão ao nome da cachorrinha da escola, que



Figura 50

um dos estudantes havia pintado o rabo com tinta roxa; a boneca “Dedé”, que remetia à representação de uma estudante, Débora, de cabelos vermelhos, muito carismática, que se destacava no projeto “Resgate Circense”, como palhaça; por fim, o quarto personagem criado tinha cabelos azuis e foi nomeado “Frank”, porque, em algum momento de sua construção, se pareceu com o homem/monstro *Frankenstein* do romance de Mary Shelley.

Aparecer e acontecer na avenida significavam apresentar a produção dos estudantes em “feios bonecos”, como alguém se referiu aos quase gigantes; em “pseudo-desfile de moda”; em personagens com “figurinos esdrúxulos”, compondo pirâmides humanas e acrobacias, em dança e percussão corporal. Ir além da marcha militar esperada, além da fila ordenada, além da banda marcial, era uma atitude que incomodava, transgredia, tumultuava e subvertia o desfile. Além de apresentar o que não era esperado, o que nos impelia para o movimento de corpos em êxtase era nossa intenção de permitir a sensibilidade, o prazer, a alegria de viver um momento singular. A escola aparecia à revelia das orientações de tempos estabelecidos, de normas de conduta e uniformes bem lavados.

Em todos os desfiles nos quais a escola participou – ano após ano –, essas aparições performáticas compartilhavam com a comunidade a identidade da escola, seus problemas e suas criações. Segundo Maria Beatriz de Medeiros (1989, p. 212), “O significado de uma performance depende de um reconhecimento de si no outro”. Nesse sentido, o que pretendíamos, nessas ocasiões, era nos reconhecermos a partir do reconhecimento do outro, ou seja, de outros estudantes, de outras escolas, da comunidade de São Sebastião, das autoridades presentes. Existíamos em eventos artísticos performáticos – e ao mesmo tempo pedagógicos – que pretendiam a afirmação de uma identidade em construção, em metamorfose permanente. Se compreendermos performance como “arte-ação”, segundo a definição de Labelle-Rojoux (1988, p.43), então a escola “performava” usando a arte para uma ação afirmativa de reconhecimento público e reinvenção de si pelo olhar do outro. Tratava-se também de transgredir uma certa ordem, uma linearidade esperada em um desfile cívico, tratava-se de encontro e também de confrontação.

Cada olhar é único e pode provocar uma infinidade de sentimentos: espera, compreensão, interrogação, raiva, semelhança ou diferença. A confrontação com o outro pode ser efetivamente encontro, mas também nada. As vezes, confrontações se fixam, outras passam através, algumas perfuram realmente, outras acariciam. [...] Nós gostaríamos de ter a intuição de encontrar olhares sem estereótipos, encontros sem preconceitos, olhares, nada além de olhares nus e abertos, sem valores predeterminados, apenas o indizível. A experiência do outro, em geral, é mascarada pelo social, pelo capital (MEDEIROS, 2005, p.117).

Assim como Medeiros, esperávamos fazer uma *performance* na avenida e encontrar olhares sem preconceitos, abertos a uma escola que propusesse a arte como alternativa às práticas tradicionais previsíveis, definidas por uma sociedade que espera da escola a acomodação dos sujeitos a uma ordem preestabelecida. Portanto, romper com essa ordem instituída sempre provocava um certo desconforto, um incômodo, uma intolerância, críticas veladas e um silencioso vazio de significação ou reconhecimento por parte da instituição. Paradoxalmente encontrávamos no público, na comunidade de São Sebastião – menos comprometida com uma educação pré-formatada, o acolhimento que nos estimulava a prosseguir cantando, “performando” e criando arte para reinventar a escola.

Os poucos minutos de desfile na avenida transcorreram como se o tempo tivesse parado, a intensidade do vivido e as sensações que o acompanham criaram uma apoteose de felicidade (pelo menos foi o que senti), como um transe de corpos em movimento, que envolve com magia quem performa. A escola se tornou um corpo único e o sentimento de pertencimento se fortalece nesse encantamento. Quando olhávamos para o público, era possível perceber em seus rostos um sorriso, uma adesão simbólica pela expressão e pelo gestual. As crianças, mais livres de limites socialmente impostos, se juntavam à nós e brincavam com os palhaços. A pirâmide humana, construída na avenida pelos integrantes do projeto «Resgate Circense», arrancou do público exclamações de espanto. O surpreendente som da percussão corporal em coreografia, articulada com os instrumentos improvisados ritmou o desfile e a cadência da escola. O desfile de moda e estilo, proporcionou orgulho e autoestima aos participantes e isso se fazia notar pelo empoderamento ao andar, transformando a avenida em passarela. Algumas vezes me surpreendo rindo ao lembrar desse momento.



3.2 - 2009 - Vermelho Nossa primeira aparição pública , no ano anterior, foi muito comentada pela Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião, pois, segundo os coordenadores do evento, o Centro Educacional São Francisco teria ofuscado as demais escolas no desfile. Em 2009, para fazer alusão aos imigrantes de diversas partes do país que vieram a se instalar em São Sebastião, deveríamos representar na avenida os estados brasileiros, e foi “sorteado” o estado do Amazonas para o CED. São Francisco. A primeira escola de Ensino Médio de São Sebastião – a mais antiga – ficou com o estado do Rio de Janeiro, donde advém uma parte significativa da imigração de Brasília e um estado mais fácil de representar na avenida. Os estados do Nordeste e o estado de Minas Gerais foram bastante cobiçados pelas escolas, uma vez que também compunham a grande parte da população de São Sebastião. Estes últimos, foram destinados às escolas de Ensino Fundamental.

Em nossa primeira reunião de coordenação com os professores, estávamos todos apáticos sem saber como tornar o estado do Amazonas significativo para os estudantes e relacioná-lo à migração populacional para São Sebastião. Seria difícil para os estudantes articularem o conhecimento da formação da identidade da cidade com as atividades que estávamos desenvolvendo. Além disso, não tínhamos estudantes cuja origem fosse amazonense. Foi então que nos ocorreu de representar o carnaval de junho do Festival de Parintins no Amazonas e seus bois folclóricos, porque estávamos quase no mês de junho e a escola havia nascido na ocasião das comemorações carnavalescas.

Escolhemos representar o Boi Garantido que tem a cor vermelha. É preciso contextualizar para o leitor que em Brasília as eleições são polarizadas pelas cores: Azul, associada ao grupo de direita do ex-governador Joaquim Roriz; Verde, que foi adotada como a cor do grupo político de centro do ex-governador José Roberto Arruda; e Vermelho, que está associada ao grupo de esquerda do também ex-governador Agnelo Queiroz. A cada nova gestão, as escolas são pintadas ou de azul, ou de verde ou de vermelho, de acordo com o grupo político vencedor da última eleição. Nossa escola era pintada de verde, em virtude de ter ganhado a eleição de 2007 o Governador Arruda. Foi definido pela Coordenação Regional de Ensino que os estudantes desfilariam com seus uniformes de fundo branco com azul e verde. Então, a escolha do Boi Garantido significava colocar toda a escola de vermelho na

Figura 51

avenida, para incluir todas as cores do espectro político no desfile.

Apesar de a orientação da Coordenação Regional de Ensino ser que cada escola desfilasse representada por 80 estudantes uniformizados, com a camiseta oficial da Secretaria de Estado de Educação, decidimos que quem desejasse desfilaria. Não excluíamos nenhum estudante desejoso de vestir-se de vermelho, dançar e cantar uma toada. Pretendíamos levar os jovens a experimentar outras musicalidades, além daquelas que estavam acostumados a vivenciar, como o funk e o rap. A música do Festival de Parintins, intitulada “Vermelho”, foi escolhida por ter uma letra fácil e uma melodia envolvente. De autoria de Chico da Silva, foi lançada no CD *Pássaro Sonhador* em 1996 e vendeu mais de 250 mil cópias, recebendo a classificação de Disco de Platina, e ficou muito conhecida na voz de Fafá de Belém:

A cor de meu batuque tem o toque / Tem o som da minha voz / Vermelho, vermelhaço, vermelhusco / Vermelhante, vermelhão / O velho comunista se aliançou / Ao rubro do rubor do meu amor / O brilho do meu canto tem o tom / E a expressão da minha cor (Vermelho) / A cor de meu batuque tem o toque / Tem o som da minha voz / Vermelho, vermelhaço vermelhusco / Vermelhante, Vermelhão / O velho comunista se aliançou / Ao rubro do rubor do meu amor / O brilho do meu canto tem o tom / E a expressão da minha cor (Vermelho) / Meu coração é vermelho / Hei hei hei / De vermelho vive o coração / eoh eoh / Tudo é garantido após a rosa avermelhar. / Tudo é garantido após o sol vermelhecer / Vermelhou no curral / A ideologia do folclore avermelhou / Vermelhou a paixão / O fogo de artifício da vitória avermelhou / Vermelhou no curral / A ideologia do folclore avermelhou / Vermelhou a paixão / O fogo de artifício da vitória avermelhou (SILVA, 1996).

Figura 52



Passamos a tocar essa música em todos os intervalos. Nos primeiros dias, os estudantes estranharam “a música de tia”, mas rapidamente a melodia foi quebrando barreiras e veio a tornar-se quase o hino do CEd. São Francisco. A professora de Filosofia e Dança, “Didi” (nome fictício) elaborou uma coreografia que envolveu todos os estudantes, inclusive os professores. A música era simples e todos decoraram a letra. Os ensaios foram se tornando acontecimentos na escola e a cada dia aumentava o número de dançarinos. O professor de Educação Física, “Dudu” (nome fictício), também criou uma apresentação simultânea com os estudantes, levou monociclos e pernas de pau para a escola. Até o dia do desfile, a escola vibrou, tornou-se música e dança nos intervalos das atividades pedagógicas regulares.

Para a criação do Boi Bumbá da escola, o professor “Dudu” (nome fictício) resgatou a lenda do pai Francisco e da mãe Catirina, que conseguiram, com a ajuda do Pajé, fazer reviver o boi do patrão, que havia sido morto no curral. É daí a origem da estrofe da música: “vermelho no curral”. O “Boi Garantido” da escola, ou, do “Chiquinho” – como os estudantes se referiam a ela –, não tinha o coração vermelho na testa, como o Boi do festival de Parintins, mas uma estrela prateada. O Boi foi feito aos poucos: um estudante trouxe um chifre; outro, um pedaço de chita. Ele reviveu e foi ficando bonito, pois os estudantes coletaram lacres de alumínio e enfeitaram o dorso do que chamaram de “boneco animal”. Os estudantes

ainda pediram ao Deputado Distrital da cidade, Rogério Ulisses, um trio elétrico emprestado para desfilar acompanhando a escola na avenida no aniversário da cidade e foram prontamente atendidos.

De Massi sustenta que a criatividade é necessária:

É preciso entrar na ordem das ideias de que também alguns prazeres (introspecção, afeto, lazer, crescimento intelectual, bem-estar físico, criatividade), quando não prejudicam o próximo, são também deveres. Essa nova consciência é uma conquista, porque requer a remoção consciente de toda a instigação ao sofrimento, renúncia, ao sacrifício, à autopunição, entendidos como expiação, heroísmo, força de vontade. Na sociedade pós-industrial, poderíamos dizer que o prazer, principalmente o prazer da criatividade, é um dever. E a participação criativa garante um dos prazeres mais intensos, mesmo porque é prolongada no tempo e salpicada de pequenas alegrias comuns, ansiedades e esperanças compartilhadas (DE MASSI, 2003, p. 703).

Quando olhamos esse passado da escola, compreendemos que esse aprendizado foi um processo humano, ao mesmo tempo individual e coletivo, mas também foi um aprendizado político de tomada de posição a partir da dança, da arte, da cultura popular, da música, do prazer e, sobretudo, de mudança da escola. A arte exerce um papel fundamental nessa escola e na educação que promove em processos criativos, em projetos que não premeditam um fim predefinido, mas que acontecem por meio do desafio, do lúdico e arrebatam seus participantes. Esses processos criativos reinventam a escola formal e a humanizam, a sensibilizam. Quando nos apropriamos dos valores culturais folclóricos, quase esquecidos, e oferecemos aos estudantes uma oportunidade de se reinventar no grupo, nas relações humanas mais harmoniosas, nas quais é possível adquirir autoconfiança e *“viver a alegria do momento sem se preocupar com o ‘mico que se paga’”*, disse um estudante. Nesse cenário, os programas curriculares seriados, limitados pelo tempo e espaço, se recriam; se renovam; se reinventam na aventura do resgate da memória, do folclore e na consideração do cotidiano. Quando se cria na escola um sentimento de pertencimento ao coletivo, o estigma das diferenças desaparece, seja a cor da pele, a orientação sexual ou a diferença em relação ao padrão de normalidade. O grupo emancipa pela participação e promove a elevação da autoestima de todos.

Quando a arte, a cultura e o prazer entram nessa escola como protagonistas do processo de transformação da própria escola, os históricos de reprovação e abandono também se transformam em

narrativas de êxito e de superação de limites, seja pelo conhecimento adquirido e compartilhado pelo/ com o grupo, ou pelo envolvimento individual dos estudantes nos processos propostos pela escola. Essa constatação se deve à comparação dos históricos dos estudantes antes de pertencerem à escola e seus desempenhos observados após um ano na escola, quando nossos índices de abandono e reprovação foram praticamente nulos. Por meio da experiência artística e da criatividade, é possível trabalhar diversas noções e experiências cotidianas para torná-las mais significativas para os estudantes.

Os preconceitos relativos às questões de gênero e raça podem ser ressignificados a partir da consideração da alteridade e do respeito às diferenças em um grupo que se constrói plural. Essas observações decorrem em grande parte por não termos tido ocorrências de bullying ou violência registradas nas atas da Direção, nos primeiros anos de funcionamento, enquanto a escola era pequena, e isso não se manteve quando a escola cresceu e não conseguimos mais direcionar um tratamento individualizado aos estudantes. Atribuímos esses resultados surpreendentes à um espírito de pertencimento ao grupo e à escola. A afirmação do grupo se dá pelo prazer de realizar juntos dentro escola e esse espírito impulsiona o fazer também fora de seus muros. Como disse um estudante, referindo-se à superação da baixa autoestima dos estudantes do “Chicão” em relação aos estudantes do “Centrão”: *“É mostrar a cara, mostrar ao mundo que se sabe fazer alguma coisa que ganha aprovação dos outros, que ganha reconhecimento e é quando ganha respeito»*.

A entrada da escola na avenida foi triunfante. Naquele momento, ganhamos o respeito da comunidade e começamos a fazer história na comunidade como uma escola que usa a arte e a cultura para se tornar inovadora e criativa. O trio elétrico, acompanhado pela massa humana dançando, batucando e cantando, transformou o desfile cívico em um carnaval fora de época. Entretanto, extrapolamos o tempo previsto de apresentação, e as professoras da Coordenação Regional de Ensino nos pediam para apressar o passo, a fim de não atrasar outras escolas. As reclamações foram muitas, tanto da parte da instituição SEE-DF, quanto dos estudantes que estavam se divertindo e não queriam parar de dançar e cantar. O tempo havia passado muito rápido, mas o envolvimento dos estudantes permaneceu fiel ao evento artístico e pedagógico e não terminou no tempo regulamentar. Medeiros,

contudo, entende o tempo como um elemento importante a ser considerado na *performance*:

Artista, obra, público são elementos estéticos da *performance*. O quarto elemento é o tempo. A performance artística se dá no tempo, sua efemeridade é condição. Os registros permanecerão registros, e, por permanecerem, estarão semimortos ainda capazes de leves ressonâncias. Os registros são apenas obscuros reflexos, eco ensurdecido de um prazer para sempre estancado (MEDEIROS, 2005, p. 165).

Nesses registros do ato performático que realizamos, é possível ver e dimensionar a extensão do prazer que o evento artístico pedagógico proporcionou aos envolvidos e ao fortalecimento da escola enquanto instituição criativa e inovadora que promove alegria, leveza e experiências artísticas em práticas educativas. Porém, esse prazer não se perpetua no tempo, trata-se de uma culminância de um processo, um evento pontual que se desfaz no dia seguinte com o curso normal e rotineiro das aulas regulares. O desafio pedagógico consiste em multiplicar esses momentos de culminância de pequenas

conquistas em e entre saberes; em e entre conhecimentos e conceitos apreendidos, de êxtase na rotina do dia a dia na escola.

O prazer que a arte proporciona, quando considerada no processo educativo, permite a participação de todos nessa experiência de articulação da arte com a educação, da articulação da performance com uma intencionalidade política no sentido da mudança da educação. Essa nova em educação em visualidades estimula a crítica e envolve estudantes e professores em atividades artísticas que promovem a cidadania, o prazer e a criatividade. Ela é democrática porque «a alegria de criar é dada a todos, uma vez que todos criam, ainda que nem todos cheguem a fazer obras-primas, a elaborar novos paradigmas, a inventar instrumentos revolucionários ou a descobrir novos mundos» (DE MASSI, 2003, p. 703).



Figura 53



2011

atolados na lama

3.3 - 2011- Atolados na lama

Em junho de 2011, as escolas deveriam representar os elementos naturais na Avenida: “Água, Ar, Terra e Fogo”. O tema sorteado a nós foi a Terra. Queríamos desfilar na rua e ao mesmo tempo aproveitar a oportunidade para fazer uma denúncia às autoridades, visto que a escola não tinha internet disponível aos estudantes. Mas, como relacionar a ausência das novas tecnologias da informação e da comunicação na escola com um elemento natural como a Terra? A denúncia dos estudantes era justa e precisava ser considerada; portanto, entrar na avenida naquele ano, levantando essa bandeira, era mais do que necessário, era uma reivindicação política.

Para situar o leitor nessa questão, é preciso explicar que o CEd. São Francisco, a grande escola com 20 salas de aula que nos foi destinada, se situa quase no limite da área urbana com a zona rural, e as empresas de telefonia não têm interesses econômicos de expandir o cabeamento para esse bairro. Querem vender “pacotes *combos*” de internet banda larga, televisão à cabo e telefonia simultaneamente para rentabilizar um possível investimento. Entretanto, como a população residente nesse bairro da cidade é de baixa renda, esse investimento não tem retorno em curto e médio prazo, uma vez que os moradores não têm condições de pagar serviços adicionais. Daí estarmos à 25 Km do Palácio do Planalto, em plena capital, e não ser possível oferecer aos estudantes essa possibilidade de aprendizagem considerando as novas tecnologias da informação e comunicação.

Apesar da dificuldade de articular a reivindicação com o tema proposto, a terra vermelha do cerrado na seca e a lama vermelha da época das chuvas em Brasília foram nossa referência, e a frase “Atolados na lama da exclusão digital” surgiu de uma inspiração momentânea. Ao abrir o desfile da escola, com essa frase e enlameados, estaríamos abordando o nosso tema “Terra” e daríamos visibilidade à denúncia. Solicitamos à Administração Regional de São Sebastião um caminhão de terra, alegando ser necessário ao desfile em comemoração ao aniversário de São Sebastião e fomos prontamente atendidos.

Com o professor “Flávio” (nome fictício) de Artes Cênicas, desafiamos os estudantes a tomar

Figura 54

um banho de lama e desfilar na avenida representando a Terra. Quem teria coragem de desfilar seminu, coberto de lama na avenida para denunciar a falta de internet disponível aos estudantes do Chicão? O professor disse aos estudantes que ele seria o primeiro a se lambuzar de lama para o desfile e logo teve a completa adesão dos estudantes que já trabalhavam com ele no projeto de teatro da escola. Com os estudantes, pensou uma performance que integraria uma coreografia de corpos enlameados em sua plasticidade e a teatralidade do gestual mímico para alertar os moradores de São Sebastião a respeito da necessidade do desenvolvimento sustentável, da inclusão digital e da preservação dos recursos naturais. Assim, pretendíamos reafirmar a frase que abriria o desfile e mostrar uma “Terra de injustiças e desigualdades sociais”.

Ademais, queríamos mostrar na rua um de nossos projetos, o “Liga Verde”, que produziu o “Livro Cerrado”, a publicação de um almanaque que contava a aventura de construir um viveiro na escola para replantar as árvores nativas do cerrado. Essa iniciativa havia sido selecionada pela Embaixada da Holanda e recebido R\$ 35.000,00 para a sua realização. Araticum-cortiça; Barbatimão; Bate Caixa; Bolsa de Pastor; Buritis; Cagaitas; Canela-de-Ema; Ipês amarelos, brancos e rosa; Pequi; Sucupira branca; Angico; Quaresmeiras; Tamboril; Gomeiras estavam ameaçados pela expansão urbana em uma área de proteção permanente (APP) vizinha à escola. A verba também se destinava à promoção de uma gincana ecológica para sensibilizar a comunidade do bairro São Francisco quanto ao descarte de lixo naquela área, para refletir sobre os entulhos de construção e o lixo que estavam sendo depositados nesse parque. Além disso, o uso dessa área para o consumo e tráfico de drogas era um desafio, assim como recolher toneladas de lixo da APP. Pretendíamos então mostrar toda essa ação que já havia acontecido, uma ação de crítica social e ativismo político na avenida.

Os estudantes lembraram de uma das provas da gincana ecológica, que foi criar os heróis da “Liga Verde”. Esses alunos se fantasiaram de personagens dos “Heróis da Liga Verde” e passavam nas casas do bairro para recolher dados relativos à postura dos moradores em relação à mata vizinha da escola, também entregavam panfletos de sensibilização para uma mudança de postura em relação ao uso indevido da área. O resultado da pesquisa foi publicado no “Livro Cerrado”. Para mostrar esse

trabalho na avenida, os estudantes decidiram recriar o personagem “Gnomo Verde”, que, durante a gincana, em virtude do tempo reduzido, não conseguiram apresentar porque faltou tinta verde para pintar seus corpos, mas o projeto tinha história e a ideia estava lá. Solicitaram à direção a compra da tinta verde atóxica para finalmente realizar a pintura dos corpos e apresentar na avenida o projeto “Liga Verde”.

Esse desfile não teve música, foi um protesto silencioso, uma denúncia e um pedido de ajuda. Abriu o desfile o projeto “Por ti São Sebastião de Estilismo e Moda”, que carregou a bandeira do Chicão; e, nela, a representação bordada de uma carranca do Rio São Francisco. O projeto, ganhador da Menção Honrosa pelo prêmio Cultura Viva do Ministério da Cultura, apresentou na avenida as camisetas bordadas pelo estilista da escola, o estudante “Glaucio *Fashion*” (nome fictício). Esse estudante, do turno noturno, passava os dias inteiros na escola, se alimentava em todos os sentidos lá, como um dos ativistas do Grêmio Estudantil. O estudante talentoso criou, ano após ano, coleções inteiras com dezenas de vestidos e camisetas brancas bordadas com flores do cerrado.

Uma ex-estudante do Centrão, “Carla Aiolanda” (nome fictício) utilizou os corpos de dezenas de estudantes do Ensino Médio para apresentar na avenida sua coleção de camisetas customizadas com o tema “Liga Verde”. Essa aluna participou ativamente de quase todos os projetos que se desenvolveram no CED. São Francisco: era oficina aos sábados, do Projeto “Escola Aberta”; voluntária na decoração de festas e eventos artísticos e pedagógicos da escola; e participante cultural ativa da



Figura 55

comunidade de São Sebastião, como delegada de Cultura. Era vista pelos secundaristas como professora, ou monitora, e, por pertencer à comunidade e realizar trabalhos de reciclagem de materiais, suas intervenções na escola eram muito bem vistas pelos estudantes. Ensinava as crianças do bairro inscritas nas Colônias de Férias que promovemos e aos jovens a olhar para os descartes da sociedade como ricas possibilidades de criações artísticas.

Procurávamos envolver todos os talentos da comunidade com o trabalho desenvolvido na escola. O professor “Flávio” (nome fictício) de Artes Cênicas, foi um desses talentos, morador da cidade e ativista cultural, que se confundia com os estudantes. Conseguia estabelecer uma relação horizontal com eles, ou seja, uma relação de proximidade em que o diálogo se firma e há confiança mútua. Após poucos ensaios, criaram uma performance para apresentar na avenida. Seria um híbrido entre uma coreografia de dança sem música, de mímica, teatralidade e performance que pretendia na poética da representação do broto verde, do renascimento, após as primeiras chuvas no cerrado, inserir o problema da aridez do uso das novas tecnologias de informação e comunicação indisponível para os estudantes. O renascimento do broto remetia à esperança de uma mudança nesse cenário; os figurinos seriam os corpos enlameados; a performance começava na escola com os estudantes ensaiando nos corredores, nas rampas, e pelos pátios da escola, o que perturbava demais as outras aulas regulares em curso. Professores, defendendo seus projetos curriculares, procuravam a direção protestando. O que seguir: a aula planejada ou aderir a procissão? Uma vez que se tratava de um evento pontual, a resposta da direção era aderir à procissão.

Na manhã do dia do desfile, os estudantes jogaram água no monte de terra vermelha depositado nos fundos da escola e pulavam sobre a terra se besuntando de lama. O efeito plástico foi incrível, a alegria dessa ação foi indescritível. O jogo de crianças livres das amarras sociais foi um verdadeiro deleite para quem presenciou a cena. Dezenas de jovens cobertos da lama vermelha do cerrado causou tanto o estranhamento e a repulsa, quanto a admiração e o maravilhoso da arte na comunidade. A possibilidade de se reconhecer e de encontrar seu espaço no mundo, a partir de uma ação de cidadania dessa magnitude rompe o ciclo vicioso e doloroso da exclusão. A intencionalidade política impregnou

esse evento pedagógico despretensiosamente artístico. Mais uma vez, a escola aconteceu na avenida criando estranhamento; causando admiração e incômodo. A estudante “Mili Cris” (nome fictício) reitera: “A escola a partir dos seus projetos foi construindo sua identidade e aos poucos foi demonstrando seu diferencial. Se uma escola tem projetos e esses projetos fazem os alunos felizes e proporcionam um crescimento para todos, logo a escola é vista como diferente e diversificada, fugindo do padrão da educação”.



Figura 56



Brincantes

3.4 Brincantes

Esse espaço, onde se expressa e espelha a vida do dia a dia e se aprende coisas novas se divertindo, é essencial. A instalação do lúdico na educação é também combustível para o desenvolvimento da criatividade. Nesse contexto, ser “brincante”, como são denominados os atores no Nordeste brasileiro, é resgatar a ideia do jogo e da brincadeira, ao mesmo tempo que se pretende afetar quem assiste. O desfile torna-se acontecimento ligado a uma descarga de energia que se manifesta de forma alegre e espontânea. Quem faz a ação interage; participa; convida a brincar. Huizinga sustenta que o jogo “ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, como função cultural” (1980, p. 12).

A associação da performance ao jogo brincante ainda possibilita, segundo Huizinga, considerar que “em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe” (1980, p. 10 -11). Assim, o desfile assume um caráter estético e também é possível dizer que também instituiu uma ética performativa de ordem política. Foi uma forma da própria comunidade passar a se ver de outra maneira, se permitindo agir de forma brincante para sensibilizar o outro a ser mais confiante, tolerante e mais respeitoso através do um olhar carinhoso, voluntário e instintivo. Segundo a estudante “Mili Cris” (nome fictício E45) “o Chicão foge das escolas padrões, pois abriu as portas para projetos e ambiente em que os alunos se sintam à vontade e sintam prazer em ir à escola. São projetos que vão além dos muros da escola literalmente, ajudam a melhorar a comunidade”.

A arte, enquanto protagonista de outras formas possíveis de proceder na educação para relacionar a racionalidade com a sensibilidade, se fez nesse espaço, onde não se trata mais da defesa da escola como espaço de criações artísticas, mas de Educação em Visualidades como possibilidade de exercícios criativos e de atuação política. Entretanto, relacionar política ao lúdico e arte instala questões merecedoras de consideração. O autor que associa o jogo à estética adverte que: “É preciso que

ele (o jogo, parêntese da autora) não seja uma máscara, servindo para esconder objetivos políticos por trás da ilusão de formas lúdicas autênticas” (HUIZINGA, 1980, p. 234). A máscara poética e brincalhona que vestimos para tratar as questões políticas sérias que nos afetavam instalou, como consequência, o lúdico performático na ação. Essa estratégia não foi premeditada, apesar de a finalidade da ação performática ter sido a de plantar sementes e sensibilizar pessoas para ampliar consciências em relação a seus direitos e deveres e para mergulhar de cabeça na lama da existência e ter a pretensão política de transformar a realidade.

A miscelânea de conceitos, como prática, teoria, visualidade, jogo, arte, música, performance em hibridação, serve à educação numa combinação inusitada, como feijão, arroz, couve, laranja, torresmo, paio e farinha de mandioca para a gastronomia. Essas misturas bem brasileiras, em fusão de improbabilidades, têm a potência da beleza, do gosto, da graça e da força criativa. Na escola, a “deseducação” que propomos se serve da Educação em Visualidades para subverter a lógica da educação como mantenedora das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1966, 1974, 1975, 1978, 1979, 2013). No CEd. São Francisco, o espaço da educação acanhada e despretensiosa em relação às mudanças na sua própria estrutura, da política acomodada em face da ordem social injusta cede espaço à educação que propõe a conscientização, à crítica, à sensibilidade e à ação performativa que vive ainda nos documentos e registros dessas ações performativas que tento narrar com imagens e memória ainda impregnada dessas lembranças. Peggy Phelan, entretanto, alerta que “Tentar escrever sobre o evento indocumentável da *performance* é invocar as regras do documento escrito e, logo, alterar o evento em si mesmo” (1997, p. 173).

Apesar da *performance* ser indocumentável, em dados visuais e espaços narrativos, ser “brincante”, no jogo de contar é tentar expressar de forma textual, imagética, quiçá poética o que foi sentido, vivido, exibido nessas aventuras artísticas pedagógicas. Assim, talvez seja possível um compartilhamento, não do ato passado e vivido na *performance*, mas, de criações de outras *performances*, de multiplicação delas em eventos artísticos e pedagógicos. José Mario Peixoto situa que “a participação do espectador é convocada para além da simples contemplação do corpo em performance” (2008, p.

4). Para estimular os estudantes a tornarem-se mais do que espectadores e público passivo convoco, pois, o leitor a “performar” em suas práticas pedagógicas cotidianas para tornarem-se promotores de ações performáticas pretensiosas de transformações sociais e políticas em eventos artísticos pedagógicos.



Figura 58

4. E + Projetos... e outras narrativas



Chica de Ouro

4.1 - Chica de Ouro

O Festival de Cinema “Chica de Ouro” é um prática de sucesso que foi abraçada pelo coletivo de professores e que mobiliza os estudantes da escola no final de cada ano. A iniciativa, já em sua quinta edição, foi concebida pela professora de Artes Cênicas A “Gigi” (nome fictício SUJEITO P7) e propõe desafios para que as turmas criem Curta-metragens de 5 minutos com temas eleitos anualmente como: profissões do futuro, alimentação saudável, o corpo, amor e a cidade de São Sebastião.

A busca pela interação entre as áreas do conhecimento e o trabalho conjunto de professores sempre foram um grande desafio, pois os profissionais preferem trabalhar com colegas com os quais têm afinidades e essas escolhas nem sempre representam uma parceria eficaz e não produzem a [re]significação de conceitos ou a compreensão mais abrangente do estudante sobre um tema. Essas escolhas por afinidade também não conseguem promover os diálogos necessários entre as disciplinas relacionadas ao tema ou, melhor, às escolhas políticas e curriculares. Assim, somente as boas idéias, os projetos que sensibilizam toda a comunidade proporcionam a reunião espontânea e voluntária de todas as forças produtivas da escola, superando a inércia causada pela falta de afinidades. A principal dificuldade do trabalho em grupo consiste em sair do conforto de si próprio e considerar outras ideias, outras formas de entender e atuar. Tanto os professores como os estudantes sofrem quando o trabalho demanda a escuta sensível e a consideração de outro ponto de vista. O “eu” em relação ao outro é um espaço de negociações e, nesse sentido, trabalhar sozinho é mais cômodo.

A professora “Gigi” (nome fictício SUJEITO P7) disse que concebeu o projeto “Chica de Ouro” para ajudar uma estudante que se recusava a trabalhar em grupo por estar muito frustrada por “carregar os colegas nas costas”. Foi assim que, antes de existir o festival de Cinema de 5 minutos “Chica de Ouro”, nasceu a produtora “EnCena”, sob o comando da professora de “Gigi” e constituída pelos estudantes de diversas turmas, o que quer dizer que eles abriram mão da sua autonomia para trabalhar sob a liderança da própria professora, a fim de executar o projeto. De qualquer forma, era preciso um esforço de todos os envolvidos porque é muito difícil organizar um evento artístico e pe-

dagógico que envolva 800 estudantes e pelo menos 30 professores. Assim, ela criou uma produtora para ajudá-la a realizar o primeiro Festival de Cinema “Chica de Ouro”, em 2014, que figura como um dos projetos mais citados por professores e estudantes nesse estudo.

O bom projeto de trabalho também consegue envolver até voluntários de fora da comunidade escolar. O professor “Antônio” (Nome fictício, SUJEITO V1), mesmo não pertencendo ao quadro de professores efetivos do “Chicão”, foi um dos principais responsáveis por nos ter fornecido as ferramentas necessárias à ação. Desde o início de nossa trajetória como professora, ainda no Centro de Ensino Médio 1, sempre foi possível contar com a sua ajuda como nosso produtor. Se precisávamos de um studio para gravar, ele conseguia; se precisávamos de impressos, de apoio institucional ou qualquer outro apoio externo, ele recorria aos seus círculo de relacionamento e nos trazia o que precisávamos. Lembro com carinho e gratidão todas essas vezes que ele nos ajudou, desde quando ele chegou com o convite da primeira formatura em 2010, quando ainda não tínhamos verba para fazer os convites. Em muitas ocasiões financiou com seus próprios recursos nossas ideias e arregaçava as mangas para carregar mesas, montar palcos e cenários. A produtora “EnCena” eu diria, foi inspirada na atuação voluntária do Professor “Antônio” (nome fictício SUJEITO V1) e reflete a disposição para o trabalho e a cooperação que invade a todos quando se tem um projeto exitoso. Eu fiquei muito impressionada com a velocidade dos fatos, a velocidade da produção do evento, no último bimestre de 2014, quando o festival aconteceu pela primeira vez, pois todo o processo foi marcado pela solidariedade e pela quase ausência de conflitos. Em todos os finais de ano, desde então, o Festival “Chica de Ouro” movimenta o “Chicão”, que vai para a sua quinta edição em 2018.

Como sempre é melhor ver do que descrever, faço uma observação. O leitor encontrará ao lado das imagens que dialogam com esse texto sobre as produções cinematográficas dos estudantes um “QR Code” (um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto, um endereço URI, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS) que permitirá que o filme criado pelos estudantes e disponível no You Tube seja acessado.

O sucesso dessa iniciativa pode ser percebido nas afirmações de quem participou do projeto. A estudante “Tiara” (nome fictício, SUJEITO E21, 2017), bastante ativa na escola, afirma que *“um dos maiores eventos artísticos que temos é o Chica de Ouro, que nos proporciona a criar um filme que, mesmo mesmo não tendo muita qualidade, nos proporciona um processo incrível e a produção concreta de nosso conhecimento”*. “Estrela” (nome fictício do SUJEITO E33) complementa a fala de “Tiara” (nome fictício do SUJEITO E21) quando responde a minha pergunta sobre porque a escola é inovadora:

Porque a escola não se prendia aos projetos comuns de toda a escola como gincana e etc, a escola sempre se arriscou em novos projetos como montar um festival de cinema com curtas produzidos pelos alunos e oferecer toda a estrutura necessária para essa produção. A criatividade de fazer projetos que iam nos interessar e a coragem de executar sempre foi o diferencial da escola [...] A gente sempre aprende muito nos projetos porque mesmo com o apoio de professores e direção rolava uma auto-organização. A gente tinha que se organizar, que conversar e entrar em acordo, resolver qualquer desavença e isso faz a gente aprender muito inclusive pro mercado de trabalho em que, assim como a escola, a gente convive com pessoas diferentes e precisa aprender a lidar com as situações para conseguir um bom resultado. (SUJEITO E 33, 2017).

Figura 60

No famoso Hospital Colônia em Barbacena (MG), vive Pedro e Isabela, jovens que sofrem de distúrbios mentais e que por consequência do destino vivem uma grande história de amor.

CHÁ DA MEIA NOITE
UMA LOUCURA POR AMOR

Venha nos prestigiar dia 03/12 às 8:30hs
Local: Auditório C.E.D. São Francisco



Trabalhar com o outro é sempre um desafio de construção de diálogos, talvez seja o exercício mais difícil para quem queira realizar um projeto, organizar um evento, direcionar o trabalho de uma escola. O percurso para conduzir uma ideia no sentido de sua produção implica em abrir mão do próprio ponto de vista, negociar, reconhecer que não sabe tudo e se dispor a aprender, a ceder, como explica “Estrela” (nome fictício, SUJEITO E33), referindo-se aos efeitos que o trabalho com projeto pode produzir no sujeito: *“Faz muita diferença em quesitos como responsabilidade e compromisso e também inventiva a nossa criatividade e faz a gente perceber que nossa imaginação e capacidade está para além da caixinha de disciplinas e notas do boletim”*.

É bem verdade que os estudantes e professores se surpreendem com suas próprias capacidades, quando enfrentam o desafio de produzir um filme e, no final do processo, se orgulham do resultado. “Tiara” (nome fictício -SUJEITO E21), por exemplo, *«pensava que jamais poderia produzir algo que tivesse conhecimento e arte materializados e mostrar pra muita gente”*. Já “Estrela” (nome fictício -SUJEITO E33), se surpreende e ainda atribui ao Chicão o empoderamento dos sujeitos pela noção de pertencimento e a [re]construção de sua própria identidade: *“me sinto realizada quando eu vejo meu nome no muro de expressões, me vejo e vejo meus amigos nos ‘banners’ do festival de cinema, quando me vejo nas fotos e nos vídeos da escola e também quando vejo quem já passou ali”*

Eu também me surpreendi com o Festival de Cinema Chica de Ouro, e sua capacidade de envolver professores e estudantes em prol de um objetivo comum e de gerar essa espécie de êxtase coletivo ocasionado pela poesia contida, não no resultado artístico final do projeto, mas no processo de produção. A alegria do pertencimento humaniza a escola e é consequência do trabalho prazeroso, algo que a produção artística certamente pode gerar. Fui expectadora do evento e senti crescer em mim esse orgulho a que se referem os estudantes quando falam da escola. A propósito desse sentimento, nos enche de orgulho o fato de que existe na comunidade, entre pais e alunos do ensino fundamental, o desejo e a expectativa de pertencer à essa instituição ligada à Arte.

“Minha vontade em ir pro Chicão sempre foi saber que lá era uma escola que tinha um método um pouco diferente. Para além das aulas em sala (mesmo tendo professores maravilhosos) o que me chamava mais atenção eram os projetos.” (SUJEITO E33, 2017).



Figura 61

um filme por
Fernanda Gomes
Rafaela Moura

CED CHICÃO
apresenta



KAROLLYNE ANDRESSA
SAMILA LINA



Figura 62



Figura 63



Encena 2016



Existe também a demanda da comunidade de São Sebastião de participar da culminância desse projeto. “*O Chica de Ouro por exemplo é um projeto pedagógico e artístico que junta a escola toda para um evento que vai além dos portões da escola*”. (SUJEITO E19, 2017). No primeiro ano, em 2014, solicitamos o palco do Instituto Federal Brasília (IFB), a fim de incluir os familiares e amigos dos estudantes na culminância do evento. As parcerias são importantes e devem, sempre que possível, serem buscadas. Nossa parceria com o começou em 2010 quando o IFB ocupou as instalações do “Chicão” no período noturno para conduzir suas atividades em São Sebastião. Nos anos subsequentes, o projeto ganhou o palco do Cine Brasília e a parceria valiosa da Secretaria de Cultura do Distrito Federal.

No ano seguinte, em 2015, a Secretaria de Educação ampliou nosso projeto e o estendeu às demais escolas da Rede pública do Distrito Federal. O reconhecimento da importância do projeto foi bastante valioso para reforçar junto aos professores e estudantes do “Chicão”, o prazer do trabalho bem feito, o sentimento de orgulho de pertencer à uma instituição impar e inovadora, à essa escola com nome de gente que revoluciona a Educação Básica por seu contraste com a educação bancária que conhecemos e que ainda se impõe em grande parte das escolas. A proposta de diálogos em questionamentos entre todas as áreas do conhecimento pela prática artística, persegue a sensibilidade poética e assim enriquece seus atores com esse olhar mais generoso, curioso e inclusivo.

Figura 64

UNIDADE DE INVENÇÕES PEDAGÓGICAS

UIPSS



4.2 - Unidade de Invenções Pedagógicas - UIPSS

No início de 2012, a escola de Ensino Médio, CEd. São Francisco de São Sebastião, o “Chicão”, reforçou ainda mais o superlativo contido em seu nome. Além de quase 2.000 estudantes distribuídos em três turnos, recebe ainda um anexo, com 120 estudantes em conflito com a lei. Não se tratava de um anexo qualquer, mas de uma instituição que se ocupa da sócio-educação, a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião, a UIPSS, localizada no complexo prisional da Papuda, que atende aos estudantes acautelados à espera de julgamento. Para ser mais clara, é uma unidade corretiva, uma prisão para menores infratores, mas que ainda não foram julgados e que permanecem nesse espaço por, no máximo, 45 dias. Se não forem julgados nesse período são liberados e voltam para suas vidas, para suas famílias, quando as têm, e para a Educação regular. Em meu primeiro dia como Diretora do Núcleo de Ensino, senti este misto de temor e motivação.

Minha primeira visita à Unidade foi muito impactante e assustadora, observo: “arquitetura de presídio, as “celas de aulas”, o forte odor, as grades e o aterrorizante barulho dos ferrolhos se fechando, somados a jovens andando de cabeças baixas e mãos para trás,” (CAMPOS, 2017, p.98). A professora de artes “Luz” (nome fictício - SUJEITO 26) relata no livro organizado por Campos, as narrativas de 29 professores. Contos de liberdade - Vivências na socio educação:

Chorei muitas vezes no início, pois fiquei horrorizada com a estrutura física do prédio e com as instalações “arranjadas” para a escola, visto que não havia um espaço destinado a ela. Fomos utilizando as celas de aula espalhadas pela Unidade, misturadas aos espaços de acautelamento e de higiene pessoal dos adolescentes. Eram adaptados os ambientes disponíveis, tanto para as aulas bem como para a sala dos professores e direção da escola. O que mais me incomodava era a “cela” dos professores que ficava entre o “fumódromo”(espaço de ventilação da Unidade que na época era destinado aos adolescentes para fumar nos horários de intervalo da escola e das oficinas, o que atualmente não existe mais) e uma das alas dos adolescentes. No momento de coordenação pedagógica ouvíamos os gritos dos adolescentes da ala o tempo todo, e vez por outra entrava pela ventilação o cheiro do cigarro vindo do fumódromo. Era um ambiente muito desagradável e adoecedor. Com muita gratidão, me lembro da intervenção da então diretora da escola vinculante de São Sebastião, que conseguiu, em 2014, um novo e maravilhoso espaço para sala dos professores e direção (CAMPOS, 2017, p. 69).

Figura 65

Ao cruzar os portões, encontrei um estudante conhecido, que já tinha sido nosso aluno na escola pública regular. Provo, então, sensações díspares, a alegria de rever um rosto familiar de quem gostamos e a tristeza de saber que havia cometido algum delito, algum deslize. Sem passar a mão na cabeça! Os professores da escola regular me recriminavam e exigiam de mim uma postura mais disciplinar, rígida e punitiva em relação aos estudantes, mas eu sempre privilegiei relações dialógicas. Pensei, então, naquele estudante com tristeza. Será que falhamos, em algum ponto? Em qual ponto falhamos? O professor de sociologia da UIPSS definiu os estudantes acautelados com bastante lucidez:

Alunos com realidades diversas, mas em sua maioria caracterizados pelas marcas da exclusão social, racial, econômica e/ou emocional. Alunos de periferias, em convívio direto com a violência, forjados na cultura do crime, das drogas, por um sistema que nos metrifica pelo que temos, pelo que aparentamos e não pelo que somos. Por preconceitos que os tomam por rótulos e que tentam resumi-los a eles. Nesse caso, “bandidos, vagabundos, pebas”. [...] Mas faz-se necessário separar o indivíduo da sua ação. Não podemos confundi-los. Condenamos o ato, acolhemos o indivíduo, o divino que reside em cada ser humano (CAMPOS, 2017, p.98-99).

Vou na direção do garoto que estava junto a um grupo de outros estudantes que eu não conhecia. Dou algumas ‘bolsadas’ na criatura, como faria uma mãe, sem intenção de machucar, e pergunto: “O que você aprontou?”. Sinto os olhares de seus colegas de grupo me fuzilando e logo o ex-estudante me abraça e me apresenta pro grupo. “Galera essa é a minha diretora, gente fina, ‘22 de tudo!’” (na linguagem dos internos o número 22 corresponde à identificação do estudante com insanidade mental). O estudante estava dizendo aos colegas que eu era doida e nesse meio isso não é um tratamento ofensivo, logo ele me explicou. Vejo os olhares desafiadores de seus colegas se transformarem em sorrisos. Dou um beijo no menino e ele me conta do seu “vacilo.

Esse encontro com esse estudante preso na UIPSS expôs a fragilidade e as limitações da educação diante de um ambiente de crime e de drogas que envolvem as comunidades pobres desse país. Nesse menino, a quem não havíamos conseguido afetar com as práticas artísticas e pedagógicas, vejo também múltiplas identidades, subjetividades que assumimos. Logo percebi que os estudantes que iríamos atender nessa escola não eram diferentes dos nossos alunos ditos regulares. Em muitas periferias das grandes cidades, o crime é tratado com uma certa normalidade e compreendido pelos

Figura 66



moradores como uma atividade comercial de alto risco. A professora “Luz” de Artes afirma que:

[...] não tenho a pretensão de salvar ninguém, entretanto me esforço diariamente para despertar em meus alunos o desejo de salvarem a si mesmos, de criarem uma nova trajetória de visitarem seus sonhos de infância e de refletirem sobre o preço que estão pagando para terem suas roupas e sapatos de marca, para curtir seus “frevos”, que são festas regadas à *whisky* e drogas que tanto gostam. Leva-os a ponderar se a satisfação desses desejos vale a sua liberdade, sofrimento de suas mães e até mesmo a vida de pessoas inocentes que muitas vezes é tirada nesses “corres” (como eles chamam seus atos infracionais) (CAMPOS, 2017, p.66).

Além dessas reflexões relacionadas ao alcance limitado de nossas ações e nossas intenções, o que poderia dizer aos professores nesse primeiro dia de aula? Qual seria a diretriz que apontava a nova gestão da educação para esse Núcleo de Ensino? Disse aos profissionais da sócio educação que gostaria de ouvi-los, que gostaria de aprender com eles. Esse trabalho inicial de diálogo, de cooperação, de confiança e de escuta sensível foi nossa proposta para os professores. Na verdade, adotamos o mesmo procedimento, a mesma forma de trabalho que já era praticada pelos professores da UIPSS com seus estudantes no dia a dia. Aprendemos, tanto com os professores como com os estudantes, que mais do que professar qualquer coisa é preciso ouvir essas vozes que estão ali silenciadas. É imprescindível, como disse a coordenadora pedagógica da UIPSS “socializar experiências, frustrações, sentimento de impotência, de dificuldade em saber estabelecer um limite na relação professor-aluno” (CAMPOS, 2017, p.134). Aprende-se a mediar conflitos com muito diálogo. Só assim aprendemos a aprender.

A professora de Língua Portuguesa da unidade conta que, ao compartilhar com os estudantes a leitura do livro biográfico escrito pelos detentos do Carandiru “Letras de Liberdade” (2000), percebeu que, mesmo estando diante de dificuldades com a ortografia, a estruturação textual, a pontuação, dentre outras, o que viu foi um compêndio digno de doutores em sociologia, antropologia, filosofia, etc. “Dedé” (nome fictício) diz ter encontrado ricas reflexões sobre as desigualdades absurdas desse país chamado Brasil.

Pretensão seria dizer que encontrei a fórmula mágica para as mazelas da educação, mas certamente compreendi algo muito mais difícil: É preciso fazer sentido, pois

Figura 67



sem significação o processo educacional, tal qual preconizam alguns, torna-se ineficaz e, portanto, sem valorização real. Percebi que as metodologias pedagógicas, por vezes, tão questionadas, são fruto de uma necessidade, do contexto e do interesse em “fazer o novo” (CAMPOS, 2017, p.34-35)

No ano de 2013, antes do “novo” acontecer na UIPSS, durante nossas reuniões, eu tentava entender como se escolhia o conteúdo que seria ministrado, qual critério valorizava determinado conteúdo em detrimento de outros. Até ali, não havia visto muita diferença entre os estudantes da UIPSS e os estudantes do ensino regular do “Chicão”, salvo raras exceções. Os professores reclamavam da apatia e total desinteresse dos estudantes. Nada mais natural, uma vez que é difícil explicar a importância da tabela periódica para alguém que aguarda uma sentença.

Diante dos mesmos problemas vividos na educação regular, compartilhamos com os professores do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação, algumas publicações financiadas pelo Programa Ensino Médio Inovador do MEC, como a “Revista Abrigar” que reunia os projetos e registros de nossas práticas com projetos que aconteciam desde 2008. A escola vinculante da UIPSS, o CEd. São Francisco, o “Chicão” se inspirava principalmente na Escola da Ponte portuguesa e nos escritos de seu fundador o Professor José Pacheco e na libertária Summerhill inglesa, como modelo dialógico e democrático de condução da gestão. Do ponto de vista pedagógico, trabalhávamos com projetos de trabalho embasados na leitura do teórico espanhol Fernando Hernández, e buscamos significar o conhecimento relacionando-o com a realidade, como nos ensinou Paulo Freire. a partir da educação em visualidades como preconizado por Belidson Dias e outros autores.

Essas ideias e sugestões, que foram apresentadas, discutidas e depois reconstruídas pela direção e pelo grupo de professores, foram incorporadas as práticas pedagógicas da instituição, como uma construção conjunta, um verdadeiro projeto político-pedagógico. Elas surgiram a partir da reflexão sobre a necessidade, a conveniência e a oportunidade de se fusionar a prática pedagógica (científica, artística, técnica) com a teoria (conhecimento, saberes, o currículo, visualidades) e também com a arte (performance (física ou artística), teatro, poema, música). Procuramos abandonar a dialética modernista que opõe teoria e prática para soma-las, incluindo nessa adição a produção artísticaco-

mo preconiza a a|r|t|ografia. Nessa tríade, aberta para infinitas conexões em rede de conhecimento e significação, não somente é permitido, como é aconselhável o fomento da imaginação, do prazer, da criatividade e da emoção em contexto educacional.

Sendo assim, no início de 2014, os professores lotados na UIPSS passaram a pôr em prática “o novo”, essa ideia “assustadora” de mudança, o corajoso trabalho de inovação e de criatividade pedagógica que rompia a inércia, que nos expulsava da zona de conforto, lançando a todos em uma aventura pedagógica plena de emoção e satisfação pessoal, onde a infelicidade, aquela sensação de inutilidade, a possibilidade do fracasso simplesmente deixaram de ser opções. Como conta a atual Supervisora do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação, “Lembro-me bem que os que perceberam que não estavam afim de encarar a mudança, saíram sem nem olhar para trás” (CAMPOS, 2017, p. 115). Os que permaneceram estabeleceram uma relação bastante particular com a escola:

Jamais trabalhei ou tive notícia de uma escola onde os professores se envolvessem tão entusiasmamente na construção de projetos, na melhoria da escola e na realização de atividades que promovam um melhor aproveitamento do aluno e o prazer em estar na escola. Os professores aqui capinam, varrem, lavam, fazem marcenaria, serralheria, pintam parede e o que precisar para proporcionar um melhor ambiente para nosso aluno (SUJEITO P.26, 2017).

Aqui, vale a ressalva de que utilizamos a palavra “projeto”, mas, na verdade, queremos dizer desafio. Os meus colegas da UIPSS estão construindo uma escola onde se trabalha com “desafios” diários de criação, de pequenos eventos artísticos e pedagógicos que acontecem em um curto espaço de tempo, mas que alcançam e afetam a maioria dos estudantes que vivem nesse espaço. O colegiado aceitou o desafio de fazer diferente, o desafio de compartilhar saberes e experiências, assim como esperanças e temores. O desafio de ressaltar a arte como possibilidade de libertação em um espaço carcerário, como possibilidade de ressignificação da individualidade e da vida em sociedade, não pode ser entendido de outra forma, mas só como um grande desafio. A professora de artes ainda resume sua relação de afeto com a escola:

Entendendo a UIPSS como o próprio Chicão, então, posso dizer que amo o que nos-

sa escola se tornou, acredito no trabalho feito pela UIPSS, me orgulho da harmonia do grupo e da cooperação existente entre os professores. Os nossos alunos amam a escola e pedem sempre mais e independente do estado de espírito que estou antes de entrar em sala quando acaba a aula estou sempre motivada e realizada pelo trabalho com os alunos (SUJEITO P.26, 2017).

Esse sentimento é importante para que o estudante volte a estudar, nosso objetivo maior nesse contexto é que a escola se torne protagonista na vida dos estudantes, ela precisa se tornar atraente, artística, criadora de outras visualidades e de outros sonhos. Assim, a educação não poderia estar afastada do contexto onde estão inseridos os estudantes, sendo necessário [re]significar a violência, as identidades, os valores que se apresentam no dia-a-dia desses meninos, seus familiares e de nós mesmos professores. Deste modo, a aprendizagem tem acontecido como um lampejo do grupo, uma descoberta coletiva em um processo de simbiose com a comunidade, de acolhimento e diálogo. Essa educação que desejamos acontece quando fazemos da educação um prazer, como foi sugerido por Bertha Lutz (1894-1976).

Nesse contexto prisional é importante estabelecer relações de afeto com os estudantes, é o primeiro passo para uma abertura posterior ao diálogo, à escuta sensível. É difícil não julgar a barbaridade. O professor de educação física relata em livro publicado pelos professores da Unidade de Internação Provisória com recursos do Programa Ensino Médio Inovador do MEC, que, após uma explanação da coordenadora pedagógica da UIPSS sobre a metodologia de projetos e percebendo a necessidade de trabalhar temas que provoquem a reflexão, escreveu:

A partir daí passei a compreender melhor a verdadeira necessidade desses adolescentes, que realmente não era a de aprender sobre ditongo, tritongo nem hiato, mas sim, de atenção, de uma palavra amiga, de compreensão, oportunidade, orientação, da voz, do carinho e do consolo, de se perceberem capazes, com potencial. Precisavam de uma boa conversa, entre outras atitudes, mas também de limites, de saber que para conseguir o que queremos, temos que trabalhar, correr atrás dos sonhos com honestidade, isso era o que realmente precisavam” (CAMPOS, 2017, p. 103).

“Hoje todo o formato da atuação da escola facilita a execução de projetos e hoje o conteúdo na minha aula é sempre trabalhado dentro de cada projeto”. Essa voz da Professora “Luz” (nome



Figura 68

ficção SUJEITO P26) de artes é afirmativa de uma proposta de trabalho artístico e pedagógico transdisciplinar. Esse empoderamento do profissional da Educação é muito diferente do discurso vitimizador que prepondera. A voz da potência poética da educação, ou a Proposta de Potência Poética e Política Pedagógica (PPPP) projeta outra Educação, a educação em visualidades apoiada em projetos de trabalho e na a/r/t/ografia. Não fizemos experimentos pedagógicos com nossos estudantes e professores, foram propostos diálogos entre as práticas pedagógicas e o conhecimento. Nossas invenções pedagógicas que já foram criticadas dentro da própria escola e fora dela, hoje nos orgulham. A escola São FranCIRCO, como era chamada jocosamente, se transformou em uma escola contemporânea, uma torrente de arte e criatividade na aridez pedagógica da educação tradicional.

“Pego carona” nesse trabalho incrível que me inspira, porque esses professores, trilham um caminho de descobertas, querem saber o que significa aprender e ensinar. Caminho complexo que implica responder às questões filosóficas e políticas que nem sempre nossas vivências são capazes de abarcar. Por isso, em nosso cotidiano, encaramos nossas práticas pedagógicas com humildade, sempre duvidando de sua eficiência, sempre adotando uma postura serena, sempre buscando respostas, aprendendo mais e mais. Ao mesmo tempo, também precisamos nos sentirmos confiantes, nos empoderarmos, uma vez que a educação é ação política grandiosa que influencia e transforma as pessoas e os lugares onde elas vivem.



Figura 69

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS



Figura 70

4.3 - Mediação de Conflitos

O enredo é fundamentado na realidade de duas gangues rivais de escolas vizinhas. Disputa de território, brigas, consumo e venda de drogas, violência, furtos, apreensão de jovens, bullying, assaltos e assassinatos são o tempero amargo desta obra que, capaz de causar fortes emoções, conduzirá o leitor à origem das intrigas e dos desajustes sociais que não fazem parte do currículo escolar oficial (OLIVEIRA JR., 2014, p. 14).

Começo mais esse episódio da novela “Chicão” com esse fragmento do livro de ficção, publicado em 2014, “Ta me tirando?” de Jorge Oliveira Jr. Todos nós professores lemos seu romance, buscamos nos ver como personagens e nos preocupamos com a repercussão das histórias ali contidas. Diante dessa trágica realidade, entretanto, as autoridades preferem o silêncio, ou como diria Michel Foucault (1970): “fala livremente o louco (professor) que não é considerado”.

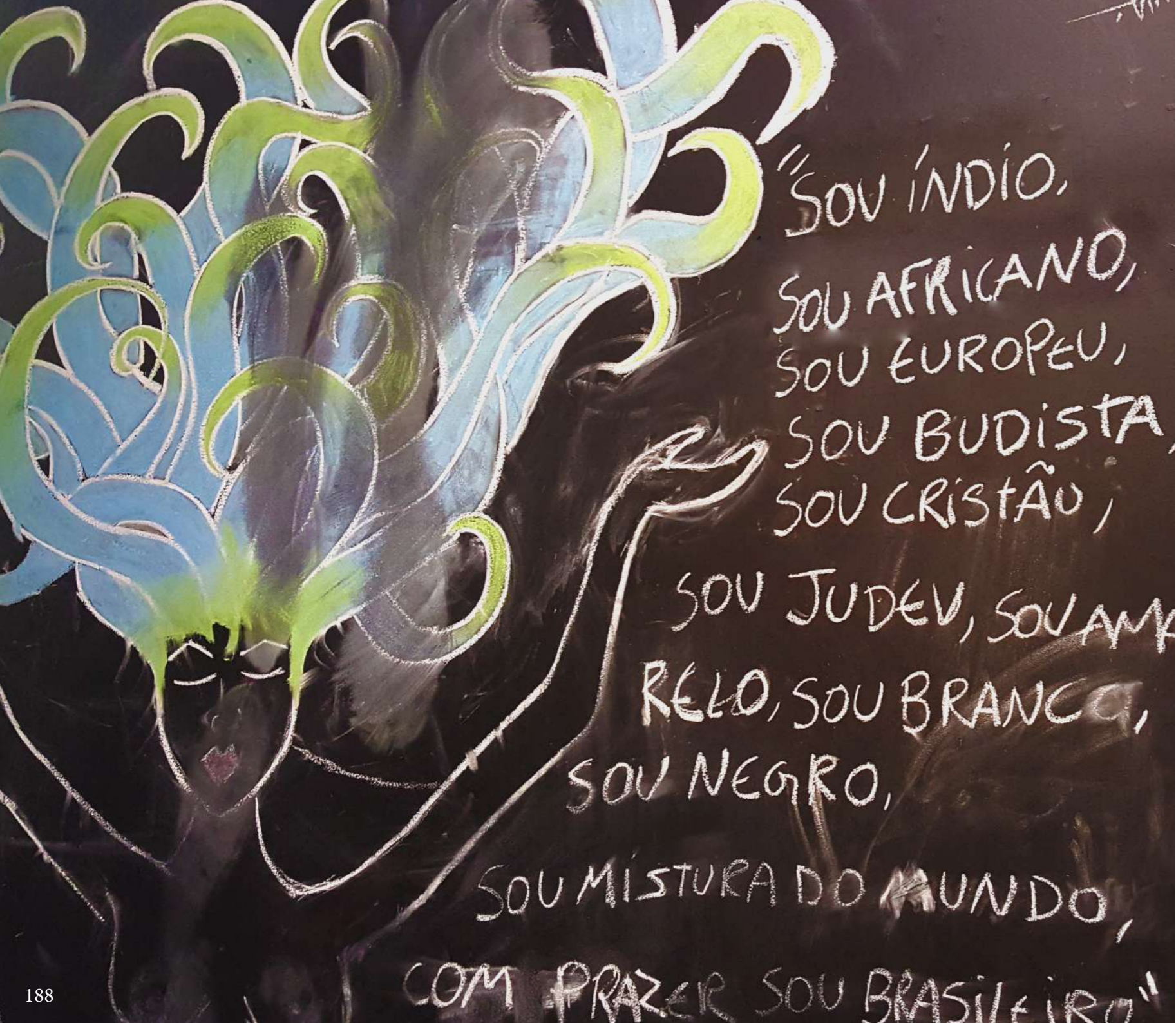
Em São Sebastião os estudantes convivem com a guerra, como chamam o conflito entre gangues rivais que brigam pelo controle de áreas de tráfico. Muito cedo, ainda em 2008, quando nos estabelecemos na escola provisória, percebemos que aquela localidade era uma das fronteiras territoriais entre gangues rivais, uma bomba relógio. Ninguém sabia contar como o conflito havia começado, mas o que todos sabiam é que a morte de um integrante da “FSF - Facção São Francisco” (do bairro onde moravam nossos estudantes) geraria outras mortes do outro lado da cidade. Parece mesmo um livro de ficção! Em 2008 a escola provisória sobre o campo de futebol do CAIC Unesco foi construída no limite do acordo entre as gangues. Estávamos na Fronteira.

Logo no primeiro ano da escola, em 2008, sair da escola era uma ação de risco. Hoje ainda o é, corre-se sempre o risco de ser assaltado e voltar pra casa sem o seu tênis, por exemplo. “*Modelo ostentação é caixão!*” como dizem os estudantes. Um dia percebemos que os estudantes estavam agitados e uma estudante nos informou que haveria “*guerra*” na saída da escola. Naquele dia a “*galera*” (turma ou grupo pra não dizer gangue) estava armada. Temendo pelo pior, pedimos ao Batalhão Escolar uma vistoria na escola. Encontramos na mochila de uma aluna um revólver calibre 22 armazenado a mando de algum colega já pronto para a “*treta*”, que é como os estudantes se referem ao problema,

ameaça, briga, desentendimento, rolo. Na mesma hora que registrávamos o ocorrido, uma repórter da Rede Globo se interessou pela história. O então coordenador pedagógico do Chicão, Professor “Soriano” (nome fictício), a meu pedido, deu a entrevista que repercutiu, como era de se esperar, em outros veículos de comunicação. A manchete do Correio Braziliense, um tanto “espetaculoso”, foi “Escola Sitiada”. A presença da polícia na saída da escola impediu que o conflito eclodisse e se alastrasse, mas o “Chicão” foi parar no programa “Profissão Repórter” como escola exemplo de perigo. O tabloide sensacionalista apesar de ter exposto nossos estudantes ao estigma de morador de uma cidade violenta e até de “bandidos”, acabou nos ajudando, pois foi depois desse acontecimento que tomou corpo e se realizou outro projeto bem sucedido, a mediação de conflito.

O Professor de Geografia dedica o capítulo final de seu livro “Tá me tirando?” (OLIVEIRA JR., 2014) às estatísticas da pesquisa que realizou em 2012 na escola com 345 estudantes. Desse total de estudantes, a maioria, 36% tinham 15 anos, 77% afirmaram ter presenciado algum tipo de violência no ambiente escolar, 37% afirmaram já terem sido vítimas de violência física ou bullying, 29% já praticaram em seus colegas atos de violência física ou bullying, 13% já sofreram atos de violência em casa pelos pais ou responsáveis, 80% afirmaram se dedicar de zero a uma hora aos estudos fora do ambiente escolar.

Esse cenário assustador em meio à ameaça de “guerra” na saída de escola, nos aproximou do Ministério da Justiça e de um Projeto em particular, o “Estudar em Paz” do Instituto Pró-Mediação. Esse projeto foi idealizado por Flávia Beleza e fundamentado em sua dissertação de mestrado: “Mediação Social como instrumento de participação para a realização da Cidadania” defendida na Universidade de Brasília, em 2009. Procuramos colocar em prática o diálogo para aproximar as práticas artísticas que já estavam sendo trabalhadas na escola com o projeto dialógico da mediação de conflitos. A pesquisadora entrou a primeira vez no “Chicão” em 2008, para dar uma palestra e nunca mais saiu. Ela conta que:



A escola promovia diversos projetos pedagógicos e eventos artísticos, em profusão! Envolvevia toda a comunidade escolar e quem vinha de fora, como eu. Logo eu me senti “da casa”, nunca fui uma estranha. Meu projeto era mais um, nem mais nem menos importante, foi pra somar. Era difícil escolher de quais participar, muita coisa boa que alunos e alunas mesmo criavam. Circo, moda, tango, sapateado, leitura, desenho científico, bordado, mediação, futebol, cinema... Uma escola viva e em constante transformação! (SUJEITO P31, 2017).

Apesar dos cortes orçamentários nos projetos de extensão da UnB, o projeto de Mediação Social de Conflitos manteve sua atividade na escola financiado com os próprios recursos da pesquisadora e, em 4 anos de ações remarcáveis, passou a ser associado ao “Chicão”. A “Mediação de conflitos” também ganhou nessas trocas uma feliz associação com as práticas artísticas da escola e da comunidade e nós ganhamos e fortalecemos a prática da abertura para o diálogo, não só no âmbito do conflito, mas do diálogo como metáfora para as conexões dialógicas entre todas as áreas de conhecimento. A Rede Globo de TV valorizou a iniciativa da escola e colocou a escola nos holofotes quando, em setembro de 2013, o “Chicão” e o projeto de Mediação de Conflito na Escola abriu o programa Fantástico em horário nobre de domingo.

O lamentável contexto onde se insere a escola, o das guerras de gangues, no início da escola terminou por nos colocar em evidência pelo país afora, tanto para o mal, na forma de estigmatização, como para o bem, pela forma como lidamos com o problema. Fomos convidados a participar do Observatório Nacional da Educação na Câmara dos Deputados. Passamos a ser procurados por gestores do Brasil inteiro para fazer visitas aos Estados e ensinar como havíamos conseguido mediar os conflitos em uma comunidade violenta. Todos queriam entender como conseguimos fazer com que a Paz se instalasse na escola, e eu respondia basicamente que o segredo era uma boa conversa e muita arte. A pesquisadora e idealizadora do Projeto “Estudar em Paz” explicando sua relação de amor com a escola explicou:

Figura 71

Foi no Chiquinho, depois no Chicão, que pude colocar em prática o que eu estava escrevendo na minha dissertação de mestrado em Política Social/UnB, entre 2006 e 2009. Estava querendo ver em ação (ação/reflexão/ação) uma mediação de conflitos diferente, que fosse realmente emancipatória e procurando uma escola que topasse o desafio. Não só o acolhimento da escola (especialmente das diretoras), que foi fantástico, pois confiaram em mim e me deram liberdade, mas a proposta pedagógica do Chicão (centrada em projetos, voltada para o novo), foram decisivos para que eu produzisse uma pesquisa muito frutífera. Não poderia haver escola mais democrática e amorosa que esta, perfeita para o que eu buscava! Aprendi muito! A escola foi essencial para o nascimento de uma nova práxis de mediação, a Mediação Social Transformadora, que teve origem no Chiquinho e no Chicão, em parceria com o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UnB. (SUJEITO P.31, 2017).

O método do projeto Mediação de Conflito é instrumento para fazer acontecer a “*cultura da paz, é um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e previnem o conflito, resolvendo-os nas suas origens pelo diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e Estados*” (ONU, A/RES/52/13). Costumo dizer que é difícil identificar a origem dos conflitos, da luta que se trava, das discussões, desavenças, choques de posições antagônicas, oposições, objeções, resistências, contestações que acontecem em todas as esferas da vida social, mas é nesse caos que a arte expõe as fraturas; é no caos do conflito humano que se vislumbram soluções artísticas que propõem no teatro o diálogo, é na desavença entre pares que surge a performance do grito, do choro, do desabafo da dor exposta como obra artística. O Professor “Fafa” e a Professora “Lili” (nomes fictícios) de artes cênicas exploraram de forma muito feliz essas possibilidades de criação com os estudantes. O Professor “Marco” (nome fictício SUJEITO P25) de Geografia considera ser o “*Projeto de Mediação de Conflitos a experiência mais significativa para a escola*”.

De toda a maneira, a escola não poderia estar alheia ao conflito, além disso, ignorar o problema, nos fecharmos entre grades e arame farpado da realidade não seria uma atitude correta, muito menos efetiva. Se essa escola se situa em diversas fronteiras conflituosas, e mesmo sendo a fronteira do crime a mais temida, ainda assim, não é possível se omitir ou ignorar o perigo. Assim, a violência, mesmo a morte, passaram a ser tema de criações artísticas, de representações teatrais, de recriações da realidade na escola, em fotonovelas em filmes. A arte expôs as vivências e as transmutou em

performances artísticas e pedagógicas que dialogavam com o problema, com o conflito para [re] significá-lo.

Uma das violências mais comuns nas escolas é a depredação e a degeneração do espaço público. Apesar de existirem intervenções artísticas com finalidades políticas, como o grafite, as ações inconsequentes de alguns estudantes persistiam no dia a dia escolar, como entupir a fechadura da sala de aula para atrasar seu início, ou pichar as paredes do banheiro. Esse comportamento era inadequado, mas queria nos dizer alguma coisa. Foi então criado o Mural da Livre Expressão que se destinava aos vândalos e pichadores, que agora poderiam expressar seu descontentamento em uma parede da escola, em vez de pichar ou entupir fechaduras. Mas a expressão teria que ir além do próprio nome, uma vez que findo o caráter transgressor da pichação, só resta a mensagem. E os próprios pichadores compreenderam essa questão. Afirmou-se então, um espaço de protesto, mas respeito às diferenças e, claro, paredes de banheiros e corredores limpos.

Não seria possível isolar a escola em uma bolha porque o conflito também existe dentro do muro da escola, em casa, no trabalho, na sala de aula, com os familiares, com os amigos. O conflito existe porque privilegia-se o enclausuramento da palavra e evidencia-se a existência da diferença, do contraste, do adversário, aquele que é contrário à adesão, à harmonia, ao projeto. Os palhaços do projeto “Resgate Circense” transformaram o drama em fato risível, a comédia dos horrores.

Outra forma muito recorrente de conflitar é ignorar e desdenhar da ação do outro, o *bullying* em gesto infantil e pirracento. Conflito como violência moral e ética. Existe ainda, no “outro”, além do adversário, o cúmplice, aquele que adere, concorda, compatibiliza com uma ideia, posição ou fato, mas, com a adesão, existe a expectativa da ação cooperativa e colaborativa, e se ela não ocorre, se não se atua em conjunto, não existe envolvimento, a relação se torna frágil. É aí que o conflito também se instala, se torna presente, de forma explícita ou velada. O *bullying* representado em peças de teatro expõe o absurdo, o impensável, o gesto imoral e aporta consciência crítica aos costumes. Essa iniciativa de diálogo era tão importante, que aumentávamos o tempo dos intervalos para que o

auditório/o teatro, fosse ocupado pela reflexão, pelas paródias musicais com letras que abordavam o tema. A bem da verdade, uma vez que o conflito existe, a forma de contornar, enfrentar o problema, de atenuá-lo é o diálogo, a consideração de outra perspectiva, a escuta da voz de outrem, outro olhar sobre a mesma realidade. A professora Mirian Celeste Martins define mediação:

Como conceito, tem sido usado na advocacia e está regulamentada por leis. Aristóteles já anunciava a justiça corretiva como mediação utilizada como um método alternativo na busca de solucionar conflitos e resolver litígios de forma justa para as partes. Em processos educativos é um conceito vislumbrado por estudiosos como Vygotsky, Bakhtin, Dewey, Freire, Rancière, entre outros, que estabelecem estreita relação entre a arte e a vida. No senso comum, talvez por influências do uso jurídico, nota-se que o conceito pode ser entendido como “ponte” entre lados opostos. Para além dessa ideia, nas áreas de educação, arte e cultura, o “estar no meio” implica complexa posição de “estar entre”, que possibilita uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos. Um território potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade. Assim, considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela. Podemos denominá-la como “mediação cultural” (2018, p.85).

A mediação cultural nessa perspectiva é também a proposta da mediação social de conflitos que utilizamos na escola para propor diálogos, não somente os transdisciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, mas sobretudo entre os atores do processo educativo. Considerar na escola as culturas que definem as subjetividades de nossos estudantes é um exercício de escuta sensível e, ao mesmo tempo, de ter voz e dar voz ao outro. Esse território potente à que se refere a professora Mirian Celeste Martins é o espaço de criação de outras relações humanas mais afetuosas e espaço privilegiado de criações artísticas e recriações pedagógicas, como as batalhas de rap que aconteciam com muita frequência nos intervalos.

Investimos na formação de mediadores, propondo desafios aos líderes “negativos” (que infringiram alguma norma de convívio previamente acordada), líderes carismáticos, líderes por se destacarem com boas notas, professores, funcionários, servidores da limpeza. O convite à adesão ao

projeto pode começar como uma punição, mas também pode ser por reconhecimento, por mérito. Na escola a contraposição de argumentos e a consideração das diferenças é importante não só para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas também para a formação cidadã de nossos estudantes e da comunidade, para que a cognição se desenvolva, para que a sensibilidade, a sociabilidade possa mediar a ação e o verbo, para que se estabeleçam outras conexões e, principalmente, a abertura necessária às possíveis transformações de si próprio e do meio em que nos inserimos, em função das novas relações e ações. Quando a formação termina, o que se pode sentir é muito orgulho.

Uma de nossas estudantes, hoje técnica de enfermagem, respondendo à minha pergunta sobre se os projetos ou desafios a haviam afetado em sua atuação como estudante respondeu: “*nossa e como kkkk quem me vê hoje não acredita em como eu era em 2006*” (SUJEITO E6). Outra estudante respondeu que:

Quando fui exposta a outras realidades diferentes da minha, tive que refazer e fazer as reflexões sobre o que eu sou e o que eu não sou, sobre como é outro, sobre respeito sobre valorização da cultura da cidade em que vivemos, sobre a necessidade de reconhecer as pluralidades presente dentro do ambiente escolar, que envolveu na reflexão do meu convívio com os colegas e da didática dos professores. Acredito que umas das maiores contribuições que obtive na escola foi de questionar os padrões, botar em dúvida o que nos é imposto. (SUJEITO E1, 2017).

A luta que se trava internamente é trabalho árduo quando nos dispomos a autocrítica, a ver o outro e considerar em nossas vidas outras possibilidades de ser e estar em relação com o outro e com o mundo. Também pode ser empenho e esforço no sentido contrário, em direção à uma ação violenta de combate corpo a corpo, de enfrentamento verbal ou físico, batalha, guerra. Voltamos à guerra que fere e até mata. O temor da agressão violenta ou o temor da apatia reafirma também nossa vulnerabilidade. Na realidade e também na obra de ficção do Professor de Geografia:

Todos os dias potenciais são desperdiçados, histórias positivas são substituídas pela tragédia do cotidiano, a arte é trocada pela droga, o esporte substituído pelos assaltos, a poesia riscada pelas armas, a música é arranhada pelos tiros e a consciência se entorpece pela ignorância (SUJEITO P23, 2014, p.35).

Diversos tipos de lutas se travam na escola, o que nos difere das demais escolas talvez seja a

forma de enfrentar os conflitos que são como desafios coletivos, de responsabilidade de todos. Usamos a arte e sua potência porque pode empoderar e transformar a realidade violenta. Pertencer ao coletivo é se sentir incluído em um todo maior que a individualidade, fazer com que o sujeito atue de forma colaborativa com seus pares é atribuição importante da escola enquanto espaço social e espaço socializador. “Tata” (nome fictício SUJEITO E2) ex-estudante hoje pedagoga em sua narrativa sobre a escola afirma que “*Nós fomos vendo a escola ter a nossa cara, NÓS FAZEMOS PARTE, NÓS SOMOS A ESCOLA, isso foi extremamente importante para termos o vínculo com a escola*”. Criar vínculo com a escola, entre colegas, com os professores, com a comunidade escolar e a cidade possibilita aos estudantes ações políticas mais ambiciosas no sentido de transformação da vida em coletividade. Sensibilizar o outro pela ação artística é muito poderoso como nos conta ainda “Tata” (nome fictício SUJEITO E2):

Nossa, falar sem lágrimas surgirem é muito difícil, porque todos os projetos foram extremamente importantes pra mim, as contribuições eu trago até hoje comigo. Sem sombra de dúvidas o LATA e a Mediação de conflitos influenciam muito a minha vida até o dia de hoje. Foi a partir das aulas de Teatro de Bonecos que comecei a dar, que eu percebi que eu precisava de ajuda, um dia em sala de aula um aluno meu na faixa de dez à doze anos ameaçou outro aluno de morte na minha frente, eu fiquei assustada e foi quando eu pedi ajuda, foi quando eu procurei o núcleo de mediação da escola que me deu todo um suporte, sem contar que no meu ambiente escolar as relações foram otimizadas. Ao sair da escola e me tornar estudante da Universidade de Brasília, eu pude participar do Núcleo do Projeto Estudar em Paz e retornei para a minha escola como mediadora social e professora, retribuindo o que eu havia recebido (SUJEITO E2, 2017).

Ser mediador é ser um terceiro imparcial que colabora para que as pessoas reconheçam e enfrentem, de forma autônoma, pacífica e cooperativa os conflitos da vida, alguém que estabelece ligações, propõe a reflexão sobre relações e ações na escola, na família e na sociedade nos ensinou a pesquisadora Beleza. Mas existe um método, ou abordagem que é processo de criação e reparação dos laços sociais e de transformação de conflitos em [re]construção de laços afetivos. A Mediação de Conflito é, portanto, a prática de uma técnica em diálogo com a teoria da ética e a potência do afeto. Nessa definição da Mediação de Conflitos, nos encontramos com os conceitos fundamentais da a|r|t|ografia a prática teórica em poética, em diálogos e atravessamentos.

Mediar conflitos nessa comunidade de dois mil estudantes sempre foi o trabalho primeiro da



Figura 72

direção escolar. Claro que, até pela etimologia da palavra “direção”, o entendimento do seu significado se relaciona com o direcionar das atividades escolares de uma comunidade escolar para algum “norte”, seja esse, o de habilitar os estudantes do Ensino Médio para o acesso ao Ensino Superior, para fomentar a crítica social, cultural e política para a edificação de uma sociedade mais solidária e cooperativa, mas sobretudo, a função primeira da gestão escolar, se relaciona com a condução das atividades pedagógicas. Mas como conduzir as práticas? Não existe um porto seguro quando o objetivo é criar espaço de diálogo, de abertura, o que chamo metaforicamente de “Portas Abertas”, ou estar sempre aberto à escutar a voz do outro.

O poder de transformação da escola pela Mediação de Conflito é associado também ao empoderamento de nossos estudantes dentro da comunidade à que pertencem. A multiplicação das ações artísticas na escola, como o *flash mob* (performances, ações de dança combinadas previamente pela internet e executadas subitamente nos intervalos), performance como a do “Abraço Grátis”, a Mandala Terapia, projeto para despertar a concentração e o autoconhecimento são ações propostas pelos estudantes em situação de mediadores e pela direção escolar. A escola é entendida como o conjunto da comunidade, atravessa os muros e penetra a cidade transformando-a de alguma forma, afetando-a de alguma forma.

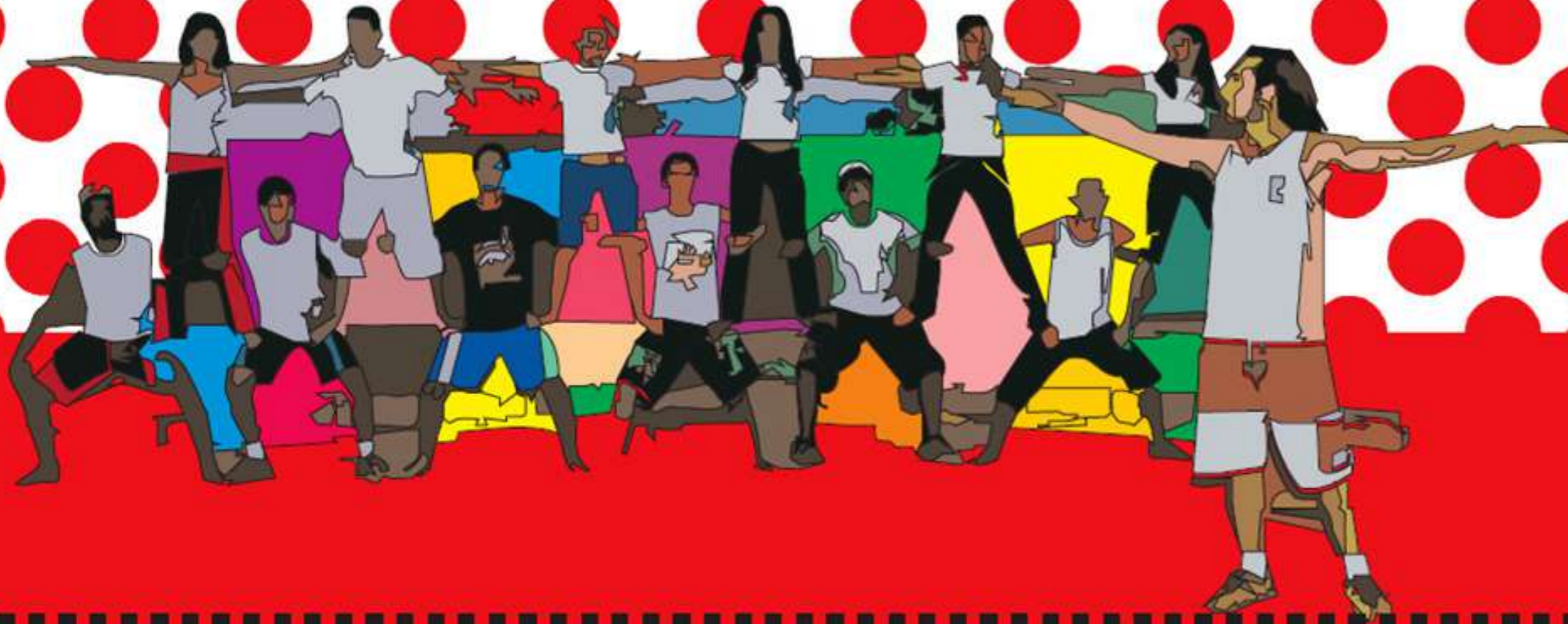
Assim como me afetou muito a reflexão feita por Vincent Lanier que disse que “o que ensinamos não provoca revoluções sociais!” (TAVIN apud LANIER, 2008), a partir daí, passei a considerar o afeto presente na arte como importante mediador do conhecimento, a partir daí comecei a lutar para provocar revoluções sociais com o fazer/saber/artístico. Para que revoluções sociais não sejam somente utopias, mas realidade possível no contexto escolar e talvez até além dele. A vontade do homem de transformar a realidade precisa existir. A idealizadora do projeto Estudar em Paz considera:

Considero uma escola inovadora e criativa quando ela ultrapassa os conceitos da binariedade: isso ou aquilo, certo ou errado, preto ou branco, homem ou mulher... Na mediação, aprendemos que existe uma terceira visão, uma terceira saída ou forma de fazer que nasce do novo, de mim, de você, de nós, algo que ninguém ainda pensou ou praticou. Ao invés de “isso ou aquilo”, propomos o “isso e aquilo e mais aquilo outro”. Trocamos o OU por E. O terceiro (terceira visão) invoca o que transcende, que vai além do que está posto, cristalizado, ultrapassado. Criatividade também pressupõe a valorização da diversidade e o respeito à diferença. O Chicão representa tudo isso (ao menos enquanto eu estive lá), não só na teoria (PPP), mas na prática! (SUJEITO P31, 2017).

Trocar o OU pelo E é a tarefa de pensar de forma inclusiva. Perguntei a Professora Rita Irwin (2017), em meu estágio doutoral na British Columbia University em Vancouver no Canadá, se ela considerava que a *artlografia* era metodologia ou filosofia de Educação? Ao que ela respondeu com uma frase semelhante à essa de Beza, afirmando que a *Artlografia* não é metodologia ou filosofia, mas é metodologia e filosofia e teoria e prática artística. A arte na escola afeta culturalmente em alguma medida ou proporção seus atores e, considerando isso, o projeto de Mediação Social de Conflito também buscou estabelecer um diálogo com a arte para afetar e atrair a comunidade escolar. Ações artísticas musicais, práticas performáticas e ainda eventos artísticos e pedagógicos de formaturas, conquistas e celebrações possibilitam tornar a arte a protagonista da mudança da escola para sensibilizar sobre a ética em prática pedagógica. As apresentações de bandas na festa de celebração da paz ou da formatura de mediadores é sempre um grande evento artístico e pedagógico onde se festeja as conquistas de estudar em paz com boa alimentação, transporte, silêncio, segurança, liberdade, tranquilidade, saúde, compreensão, trabalho em equipe, respeito. Uma prática poético-político e pedagógica que reverberou e ganhou potência ético-política de [re]significação da realidade.

Figura 73





4.4 -São FranCirco

O Professor “Zezé” (nome fictício do SUJEITO P21), fundador do CEd. São Francisco conta que “*A escola começou com uma estrutura bem pequena e com dois projetos bem fortes que abarcavam a escola toda (Filosofia) e (Resgate Circense) e acredito que isso ajudou a construir a identidade da escola*”. Esses projetos aos quais se refere o professor de Arte foram coordenados por 2 al|t|ógrafos, o Professor de Educação Física “Dudu” (nome fictício do SUJEITO P8) que articulou sua disciplina com a prática circense e a professora de Filosofia “Didi” (nome fictício do SUJEITO P39) que estabeleceu diálogos entre a dança e a Filosofia. A identidade da escola foi associada à um Circo, primeiro de forma irônica e jocosa, mas depois porque a escola protagonizava a Arte em sua proposta pedagógica. Nesse sentido, me preocupa a diminuição da importância da disciplina Arte para o MEC e sistemas de ensino e instituições escolares) como possibilidade de criação de diálogos entre as demais disciplinas que compõem o currículo em práticas artísticas. Me preocupa o fato de que a sensibilidade não possa afetar corações e mentes no espaço escolar.

Mas, entre um incêndio (aquele que torna a arte uma disciplina optativa no currículo) e outro (aquele que se depara com o pátio imundo depois do lanche), pode-se trabalhar na prevenção, na prevenção através da arte. Um

○ ● ● São FranCirco



Figura 74

exemplo foi a intervenção de uma ex-aluna, hoje designer, que colou ratos em escala natural acima dos roda-pés das paredes das salas e corredores da escola. Os ratos colados, ao estilo “lambe lambe” exclamavam cada qual: “*Oba! Hoje é Galinhada!*”, “*Legal! Guerra de Biscoitos*”, “*É muito Sem Noção Jogar Comida no Chão*”. Na intervenção, os ratos representam a arte que afeta os estudantes que convidam à reflexão sobre suas ações. Esses ratos, na verdade, dialogavam muito mais com os estudantes do que os “sermões” inaudíveis de professores e da direção. As questões artísticas não produziam resultados práticos imediatos, produziam bem-estar, mal-estar, afetavam as pessoas e as tornavam diferentes de alguma forma. Alguns professores, inclusive, consideraram uma intervenção de péssimo gosto da direção. Mas o fato é que corredores e salas ficaram mais limpos.

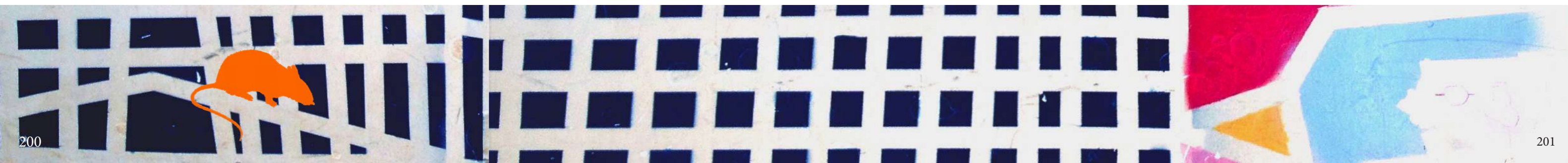
Eu me divertia com o fato de a escola incomodar, e ser desqualificada pela sua diferença, pelo fato de reinventar em permanência. A arte de recriar a escola, a arte exposta nos muros e paredes da escola e também tatuada nas almas e nos corpos de quem participou dos eventos artísticos e pedagógicos, afetou e foi motivo de piada “Chicão, escola São FranCirco”, porque transviou, saiu da normalidade do que se espera de uma escola. O Professor Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar “Daniel” (nome fictício) que hoje trabalha na UnB e foi professor no “Chicão” nos conta:

Quando eu entrei na escola em 2008, eu ouvia ridicularização de alguns colegas de outras escolas, como “você trabalha na escola circo”, e isto me chateava por um lado, mas por outro, me dava a certeza, que as transformações das práticas educativas no Chicão estavam transformando não apenas a escola, mas o modelo de concepção da Educação. Hoje a escola tem mostrado o seu diferencial, e continua inovando, de forma criativa e crítica. O reflexo disso trouxe a escola para além dos rankings de quantidade de aprovados nos processos seletivos da UnB. Esta escola é vista como a melhor de São Sebastião, em níveis de ensino assim como na formação crítica dos estudantes (SUJEITO P2,2017).

A crítica e a “beleza” são perturbadoras, afetam os sentidos. Os sentidos produzem estímulos de prazer de bem-estar no circo-escola, mas também a tristeza e inconformidade que vem com a lucidez crítica da realidade. Nos inspirando no “Gran Circo Lar” de Elaine Ruas, A GRANDE CASA DO CIRCO, é a escola. Por isso, resgatar o circo foi um convite ao exercício da arte de filosofar em dança e desenhar outra educação. Medeiros disse que “o que de fato buscamos é não des-vendar, mas entre-ver, roçar, para que, deixando-a velada, a arte possa continuar a intrigar” (2005, p. 28). É uma pedagogia de puro desafio aos sentidos, uma filosofia de contaminação de convite à adesão ao riso aos prazeres do circo, mas também à crítica sarcástica do palhaço. “Sabrina” (nome fictício SUJEITO E1) ex-estudante do “Chicão” se refere à potência dos projetos e a [re]construção de sua identidade “*Porque me pôs em dúvida, pôs meus valores e credos em dúvida, e a partir daí eu me empenho em tirar as dívidas num processo contínuo que é a construção que de certa forma também se configura como desconstrução*”. Ao ler esses relatos que se somam aos meus, sinto orgulho quando as palavras de uma estudante reforçam a importância dessas práticas pedagógicas, que relacionamos às Pedagogias Culturais que fomentam a crítica cultural, social e pessoal.

“Tata” (nome fictício SUJEITO E2), ex-estudante do “Chicão” hoje pedagoga, conta: “*eu tive um grande acréscimo na minha vida aprimorei conhecimentos e contato com coisas que nem fazia idéia que existiam*”. Porque “*ter um conhecimento cultural e um conhecimento da atual situação social do país é importante para contextualizar esses acontecimentos com a vida pessoal e formar um pensamento próprio que seja crítico em relação aos acontecimentos*”, reforçou o professor de Arte do Chicão e tatuador “Zezé” (nome fictício SUJEITO P21). O Ex-Vice-Diretor do “Chicão” Professor “Barroso” (nome fictício, SUJEITO P6) valoriza os projetos/desafios pela provocação que fazem aos professores:

Percebo o enorme potencial dos projetos. Eles desafiam o estudante e potencializam as aprendizagens ao motivá-los e colocá-los como protagonistas. [...] Por que nos obriga a repensar nossas práticas, pensar no estudante como centro da aprendizagem e redimensionar o lugar do professor (deixar de ser repassador de conteúdos para fomentador de questionamentos e condutos de pesquisas). (SUJEITO P6, 2017)



O professor evidencia a necessidade de repensarmos a condução das nossas práticas pedagógicas e enfatiza o trabalho pedagógico, a partir de pesquisas e questionamentos significativos aos estudantes. O professor de Sociologia “Daniel” (nome fictício *SUJEITO P2*) reitera que “*O projeto também possibilita a alternância de posicionamentos entre estudantes e professores, exercício difícil, mas que contribui para novos desafios que mobilizam os professores para buscar além dos conteúdos apreendidos na sua formação inicial*”. A Professora Doutora e Diretora do Campus do IFB do Plano Piloto de Brasília Glaucia Melasso de Carvalho justifica seu interesse pelo estudo da escola “Chicão” porque “estudos se voltam para as organizações educativas em sintonia com o mundo em mudança” (CARVALHO, 2018, p.14). A partir dessa consideração, percebo que a singularidade das práticas pedagógicas no “Chicão” estão sintonizadas com as mudanças em curso na sociedade, o que significa também mudar práticas sedimentadas e reproduzidas acriticamente em âmbito escolar. Além disso, acrescenta-se às mudanças de posturas dos profissionais, a necessidade de consideração das visualidades, uma vez que a humanização (entendida por mim como maior consideração ao outro) da sociedade está condicionada à compreensão e [re]significação do mundo visual que nos envolve.

[...]nós vivemos atualmente na “Sociedade Informacional”. Sim, todas as relações sociais estão mediadas pela informação e estas informações estão veiculadas por meio das visualidades. Nesse sentido, pensar o humano atualmente, envolve considerarmos como são realizadas as leituras e interpretações destas visualidades, e, para além da compreensão da importância das visualidades nas constituições dos sujeitos, temos a tarefa, enquanto educadores, de nos apropriar destas visualidades para construção de novas práticas pedagógicas. O visual, possibilita a construção mais humanizada da sociedade, e a escola acompanha o desenvolvimento da sociedade ao incorporar em sua prática este campo de saber[...]. Quando eu trabalhava no Chicão utilizava muito, (as visualidades do dia a dia dos estudantes) pois o conteúdo que abordava em sala de aula era contextualizado com o que os estudantes vivenciaram na escola. Outros conteúdos partiam da experiência dos estudantes, neste caso o desafio estava em resgatar estas memórias e possibilitar a atmosfera adequada, ou melhor, o espaço adequado para que estas experiências fossem surgindo, e que de forma dialógica fossem sendo mediados para as atividades e conteúdos (SUJEITO P2, 2017).

Compreender o conhecimento gerado a partir das informações visuais e articular essas visua-



Figura76



lidades às vivências dos estudantes é a proposta de potência pedagógica do Chicão. Para significar a aprendizagem dos estudantes, o professor “Daniel” (nome fictício SUJEITO P2) utilizou a prática pedagógica de relacionar as visualidades ao conhecimento teórico. A professora “Maria” (nome fictício SUJEITO P40) explica que “o Chicão, escola com direção de ex-professores do Centrão, seguiu uma linha extremamente voltada à criatividade e trabalho com projetos pedagógicos”. “Didi” (nome fictício SUJEITO P39), coordenadora do Projeto “Filosofança” complementa a fala do professor “Daniel” (nome fictício SUJEITO P2) exemplificando, a partir do projeto, como se construíam as práticas pedagógicas. A articulação entre a teoria, prática pedagógica e a arte, ou da crítica e do processo criativo se consolida com um olhar desconfiado sobre a realidade, porque como disse a professora “Maria”: “despertar a “desconfiança” do estudante facilita meu trabalho” (SUJEITO P40).

Buscava trazer para a vida e para o corpo todos os temas trabalhados em sala de aula, por meio do projeto Filosofança, que permeava todas as minhas práticas pedagógicas. Era preciso entender a própria realidade e compreender como cada tema poderia ser pensado em seu contexto, em seu país e por si mesmo e a partir daí eram oferecidos os conhecimentos historicamente construídos e as ferramentas para criar poéticas, a partir desse processo crítico e criativo de conhecimento. O objetivo do Filosofança era, por meio da dança reflexiva, desenvolver integralmente os estudantes – sua autonomia corporal, intelectual e moral – a partir da experimentação de outras possibilidades de vida e existência, experimentadas nos corpos e nas criações de ações cênicas (SUJEITO P39, 2017).

A professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica, em 2009, “Maria” (nome fictício SUJEITO P40) identifica que o afeto ocasionado por alguns projetos que ocorreram no Chicão advém do estímulo visual e corporal. Segundo a professora: “Todos os projetos têm a sua importância. Mas destaco dois: Grafite e Filosofança. Arte visual e o corpo em movimento são muito envolventes. Eles atingem inclusive os espectadores (alfabetizados ou não) de forma especial e cativante. Literalmente extrapolam os muros da escola). Os projetos também ganharam a cidade. O grafite, por exemplo, chegou a receber subsídio da Administração Regional de São Sebastião que comprou as latas de *sprays* e tintas para que estudantes, coordenados pelo professor “Zezé” (nome fictício do SUJEITO P21), intervissem nas paradas de ônibus da cidade. O projeto “Filosofança”

Figura 77

cresceu e ganhou apoio de ONGs da cidade, assim os estudantes passaram a se apresentar também em outras escolas quando recebiam o convite. O reconhecimento do trabalho aumentou as solicitações para apresentações em ocasiões importantes para a comunidade.

A pesquisadora Glaucia Melasso Carvalho da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília também se interessou pela singularidade da escola e procurou compreender as ações da Direção. Da tese “A Direção Escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da Inovação” extraio seu entendimento sobre os posicionamentos divergentes entre os docentes em posição de comando na instituição. Glaucia percebeu o conflito ideológico dentro da escola, entretanto, compreendeu como “permeabilidade à existência de diferenças e contradições entre posicionamentos sobre a escola e sua condução” (CARVALHO, 2018, p. 6). Em sua tese, a pesquisadora relaciona a subjetividade social da escola à inovação nas práticas pedagógicas, mas não associa essas práticas à arte. Para a pesquisadora, a inovação se faz, em grande medida, a partir das ações dialógicas entre a gestão e a comunidade. O professor “Paulino” (nome fictício SUJEITO P41) de química, contudo, que trabalhou conosco nos primeiros anos de existência da escola reforça a potência do afeto que as artes contidas nos projetos exerciam sobre a comunidade:

“Os projetos tocados no Chicão, mesmo que sem o apoio da Regional de Ensino, visivelmente mexiam com a comunidade, que sempre estava na escola. Esse fato não seria possível se de alguma forma os projetos não mudassem algo na vida dessas pessoas, positivamente” (SUJEITO P41, 2017).

O professor “Paulino” (nome fictício SUJEITO P41) não se refere textualmente à força que a arte exercia sobre os projetos, mas é preciso esclarecer que os projetos que traziam a comunidade para o espaço escolar eram sobretudo o projeto “Resgate Circense” que promovia as práticas acrobáticas em tecido, os malabares e as palhaçadas e o projeto “Filosofança” que envolvia a dança como o sapateado e o tango. Quando o professor Paulino (nome fictício SUJEITO P41) se refere ao pouco apoio que encontramos da Direção Regional de Ensino de São Sebastião, se refere ao ano de 2009, quando houve a intenção da SEEDF de destituir a Diretoria que havia fundado a escola para que assumisse algum professor que havia perdido a eleição em outra escola, mas que reivindicava a Direção

do “Chicão” amparado que estava pelo sindicato e por uma interpretação particular da lei da gestão compartilhada que mantinha um banco de gestores.

Eu fui nomeada pelo Governador de Estado à época, Joaquim Roriz, no último ano de seu mandato e antes da entrada em vigor da lei de gestão democrática que determinou a eleição dos diretores de escola no DF. Como eu não havia sido eleita, uma vez que a comunidade escolar não existia anteriormente, e também não havia sido publicado no Diário Oficial, meu nome como Diretora do CEd. São Francisco (por quase 1 ano em 2008, eu fui Diretora de fato, mas não o era legalmente) abriu-se uma chance para os usurpadores. Desde que a notícia chegou a comunidade escolar, os estudantes e professores não aceitaram a nossa destituição da Direção da escola e fizeram greve, passeata com caminhão de som que eles mesmo conseguiram, até que o governo voltasse atrás, o que de fato ocorreu dois dias depois.

De fato, foi possível observar nesse momento de crise, que os estudantes gostavam muito da escola e do trabalho que vinha sendo feito. Alguns chegavam de manhã e só saíam da escola no final da tarde. Toda atividade proposta era abraçada pelos estudantes, ou eram propostas dos estudantes sendo executadas pelos próprios estudantes. “Oli” (nome fictício SUJEITO E27) nosso estilista, ex-estudante do noturno foi um exemplo de estudante que aproveitou a escola como poucos. Questionado sobre qual era a diferença do “Chicão” em relação às outras escolas, ele respondeu de forma bastante sensível:

Se diferencia por ser a escola de todas as raças todos os credos todas as etnias, tudo em um mesmo lugar convivendo com respeito, a escola onde aluno fala abertamente com a diretora, onde vira amigo da diretora, a escola onde se acampa, onde se vive como se fosse um puxadinho de sua casa, a escola de onde o aluno não quer ir embora para casa depois da aula, a escola que vive respira arte, conhecimento a escola celeiro de talentos, a escola da liberdade, das intervenções, dos sonhos (SUJEITO E27, 2017).

Estamos tão acostumados a ouvir queixas e reclamações de estudantes e professores sobre as escolas e o sistema educacional que quando ouvimos relatos como o de “Oli” (nome fictício SUJEITO E27) não parece que ele esteja se referindo à uma escola pública de áreas pobres de periferia. Pelo



relato desse estudante, parece ser fato raro que em uma escola haja respeito às diferenças, parece fato raro incluir todos em um convívio respeitoso, parece raro que os estudantes tenham acesso à Direção da escola e parece ainda mais raro que os estudantes tenham seus talentos reconhecidos, que possam atuar com liberdade e que a escola seja espaço de sonhos. Toda escola deveria ser assim, mas a diferença perceptível entre o Chicão e as demais escolas é a presença das práticas artísticas com maior evidência. Além disso, perseguir o respeito às diferenças em espaço público escolar democrático parece ter se tornado uma necessidade para o bom funcionamento das instituições e também para reforçar um sentimento de pertencimento à escola, uma vez que todas as tribos são bem-vindas.

Mas, apesar de perseguirmos a harmonia no ambiente escolar enfrentamos todo tipo de problemas práticos na escola como a impossibilidade de se limpar o banheiro em virtude da bomba da caixa d'água quebrada ou o barulho excessivo da aula de circo que interfere na aula de matemática. Essas e outras questões ocuparam muito do nosso tempo com mediações de conflitos. E são problemas de toda ordem, desde o mais comum, como o aluno que desrespeitou o professor ou ao contrário, até os mais prosaicos, como resolver o problema da falta de tempero para a galinhada. O Diretor Escolar é responsável por tudo, é o estuário de todas os medos e temores da comunidade escolar, é o destino sobretudo, de todas as perguntas. Quem pegou a filmadora? Onde está o projetor? Cadê fulano de tal?

A bem da verdade, gerir uma escola é resolver problemas que só se acumulam, qualquer que seja o esforço que se faça. É da natureza do trabalho. Governar não é abrir estradas, é abrir, operar e mantê-las trafegáveis, sempre desobstruídas. Carências de toda sorte, materiais e humanas, má formação de estudantes, e também de professores, parecem inviabilizar qualquer proposta pedagógica que não seja baseada em fiscalização e controle, principalmente controle de danos. Nesse aspecto, é fácil entender a natureza do discurso vitimizado do profissional de educação, porque esse discurso aparece e, pior, porque se estabelece, produzindo inércia e apatia. O professor de Química “Luziano” (nome fictício) externa esse sentimento que é generalizado:

[...] quando escolhi ser professor acreditava que poderia mudar o mundo a partir da sala de aula e, nesses vários anos de caminhada, encontrei muitas dificuldades, esbarrei na burocracia que segrega ainda mais aqueles que já se encontram em pro-

Figura 78

cesso de exclusão. Abortei sonhos e projetos por falta de subsídios para executá-los, enfim ... vivi dores e flores da educação. Mas, pensando bem, na educação somos vencedores ... (aquele que) vence dores ... Apenas um trocadilho! (CAMPOS, 2017, p. 143).

Para fazer acontecer uma educação de qualidade também é preciso superar o chamado “coitadismo”, a baixa auto-estima dos professores que se creem vítimas do Estado que representa, da sociedade, do governo e dos estudantes. Isso contribui para a autocritica do profissional que não coloca jamais suas práticas pedagógicas em questão, mantendo a educação bancária à que Paulo Freire se opunha. Por outro lado, também é verdade que professores idealistas têm seus sonhos interrompidos ou destruídos por falta de verbas, pela burocracia selvagem e pela inércia de um sistema que parece ser feito para não funcionar. As demandas recorrentes da administração governamental de números e prestações de contas direcionam a equipe diretora para uma gestão burocrática e pouco voltada para as questões das práticas pedagógicas e teóricas e suas relações conceituais, dialógicas com as questões artísticas, éticas e políticas, ou seja, pouco voltada para os alicerces da escola. Além disso, quando as divergências ideológicas entre os membros da direção e o corpo docente impõem limites ou implicam na paralisia da condução dos trabalhos e aportam não só a interrupção dos diálogos, mas o fim das atividades, isso é muito desanimador e até justifica a visão do pobre professor.



Figura 79

Problemas mais complexos, como as divergências teóricas e conceituais entre os profissionais sempre acontecem de forma velada sem que nos posicionássemos claramente em defesa de um teórico ou outro, mas também foi possível presenciar debates acalorados na sala dos professores. Os discursos em defesa da “educação bancária”, a que se opunha Paulo Freire, ainda encontram força e eco entre os pares, não tanto pela adesão à filosofia que a sustenta, mas sobretudo pela retórica e pelo carisma de alguns docentes. Em algumas circunstâncias, os professores não possuem uma coerência discursiva, uma vez que afirmam que a educação precisa ser um processo doloroso para ter valor, mas que ao mesmo tempo (em discurso ou crença) esperam a autonomia do estudante que, no final das contas, só pode ser considerado masoquista por buscar o saber pela dor e não pelo sabor da curiosidade e o prazer da descoberta. Mas como despertá-lo? O Professor “Barroso” (nome fictício SUJEITO P6), ex-Vice-Diretor, em seu relato sobre a escola, conta que:

Também sofri muitos dissabores. Não conseguimos fazer que todos os professores se libertassem das amarras da escola tradicional, que separa o trabalho do professor e do estudante, e vários continuaram a dar pouco espaço para o estudante. Esses continuavam a dar mais importância àquilo que não se sabe, que não se consegue ao invés de olhar aquilo que se pode aprender e fazer (SUJEITO P6, 2017).

Mesmo que essa forma de educação não fosse abraçada de forma enfática por todos os docentes, sempre agíamos como se não existisse um antagonismo claro. Apesar das dissidências ao projeto, Glaucia Melasso Carvalho define o “Chicão” como um caso singular de inovação (CARVALHO, 2018, p.63 – 66)). Fomos construindo o PPP da escola de forma que a filosofia de educação que abraçava a Arte, a atividade física e os projetos se afirmasse em relação às práticas tradicionais. Mas o que é diferente no “Chicão”, é que diversas práticas pedagógicas coexistem no mesmo espaço. O bom ensino tem seu valor dizem alguns, pode acontecer é verdade, mas essa forma de ensinar é dependente da escuta passiva, desengajada em um mundo cercado de possibilidades de interação. De todo modo, inovação e tradição coexistem ou pelos menos não competem o tempo todo. Em alguns eventos artísticos e pedagógicos esses professores não interagem e nem cooperam de forma plena, o que frustra as expectativas dos mais otimistas, mas já existe uma pequena abertura ao diálogo. Com objetivos diversos, algumas ocasiões conflitantes, a inovação e tradição buscam o

diálogo, mesmo que com ações ainda solitárias, descoordenadas ou desconexas.

Carvalho sustenta que “é possível afirmar que está sendo consolidado a construção de um caminho que viabilize a transição entre o modelo tradicional de instituição escolar caracterizado pelo ensino convencional para a trilha da individualização da ação pedagógica (2018, p.70). A contradição entre inovação e tradição é a definição da própria escola. De um lado, os professores que se identificavam com o pedagogo Paulo Freire, trabalham pela autonomia, crítica política e a relação/ação com o meio cultural, social, de outro a tradição. A proposta Freireana é política, democrática e envolve desafios relacionais entre a sociedade ou comunidade onde vive o cidadão e onde se situa a escola.

O primeiro PPP da escola que esteve em vigor entre 2008 e 2014, identificava a escola com essa filosofia, mas a meta da educação que propomos é mais pretensiosa porque busca ter a Arte, a atividade física e os projetos em relação. Hoje entendo que a escola que leva em consideração as artes e as atividades físicas propõe um nova educação baseada nos diálogos entre as práticas artísticas e pedagógicas contidas nos projetos para realizar o trabalho pedagógico de busca do conhecimento.

Além do conhecimento no “Chicão” o conceito de inclusão sempre significou muito dentro do nosso projeto pedagógico. Incluir todos, pois somos todos deficientes em alguns aspectos, e o que procuramos evidenciar são os aspectos onde estudantes e professores se destacam, superam seus limites, se aprimoram como cidadãos. A professora “Lucy” (nome fictício SUJEITO P36) afirmou que os eventos artísticos e pedagógicos facilitam para imprimir à educação características mais humanas, solidárias, cooperativas e colaborativas. Nesse aspecto os projetos, a pesquisa e as práticas artísticas e pedagógicas se articulam no currículo:

“Com os eixos transversais: Educação para a diversidade/cidadania e educação em e para os Direitos humanos/educação para a sustentabilidade [...] (o PPP) Como base para desenvolver os projetos e não fugir do que a escola procura proporcionar aos estudantes e as mudanças necessárias e importantes para uma evolução cultural, social e política efetiva. Despertar no aluno, práticas de convívio social e respeito as normas” (SUJEITO P36, 2017).

O que facilitou nosso trabalho foi ter recorrido às práticas artísticas para envolver e afetar os sujeitos ao longo do processo. O professor “Pedro” (nome fictício SUJEITO P24) diz: “*Procuro envolver outras áreas do conhecimento, assim acredito que o ensino da Língua Portuguesa se torna mais atraente!*”. Sim, mas para realizar essa mágica de afetar, de seduzir é preciso relacionar conhecimento é preciso significar em práticas construtivas de identidades mutantes. Como disse a ex-estudante do Centrão monitora da Educação Infantil, “Denise” (nome fictício do SUJEITO E26): “*hoje sei que só serei a melhor se for além da minha zona de conforto*”. Ser melhor do que fui ontem, em formação permanente, em humildade, em mudança, em pesquisa, em movimento, em ação, em criticidade, em reflexão, em estudo.

Nem só de Circo vive o Chicão, pois as normas, o respeito ao outro, a tolerância, o trabalho em grupo desconfiguram os limites sociais e culturais e norTEAM o trabalho bastante complexo que foi proposto aos estudantes e professores. A abertura dos indivíduos desse coletivo para as práticas ou eventos artísticos e pedagógicos se faz coletivamente como proposição da escola e de sua identidade descrita no Projeto Político e Pedagógico. Porque o eu, está em nós, como disse a poesia concreta **sou/nós** de Rodrigo Linhares na capa do disco de Marcelo Camelo em 2008.



Figura 80

**WHAT ARE
YOU
LOOKING AT?**



**CAPÍTULO 5
O AR DAS COISAS**

Figura 81

CAPÍTULO 5

O AR DAS COISAS

Ao identificar os projetos/desafios desenvolvidos no Centro Educacional São Francisco como eventos artísticos pedagógicos que deram visibilidade à escola, pretendi refletir acerca das práticas exitosas no contexto da Educação Básica que articulam as visualidades do cotidiano com o conhecimento formal. Nesses eventos, os laços de companheirismo foram estreitados e despertaram um sentimento de cidadania entre os estudantes. Além disso, as visualidades criadas por esses projetos colocaram a escola nas ruas e nas manchetes dos jornais. Esse trabalho, que pretende edificar iden-

tidades críticas e comprometidas com o meio no qual se inserem estudantes e professores do CED. São Francisco pode ser multiplicado pelos projetos/desafios de Educação da Cultura Visual em outras escolas, se houver abertura para essas inovações pedagógicas.

O relevante papel atribuído à disciplina Arte na criação, que prefiro chamar de Proposta de Potência Pedagógica, contida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CED. São Francisco, justifica um estudo mais aprofundado dessas experiências pedagógicas, uma vez que trilha um caminho alternativo às práticas tradicionais. Conferir à disciplina Arte esse status singular, como base norteadora das atividades pedagógicas da escola, amplia sua atuação e visa transformá-la em uma ferramenta que reflete no espaço escolar, as representações da cultura popular e de massas nesse momento

Figura 82



em que as representações imagéticas povoam nosso cotidiano. Considerar as visualidades do “cotidiano ampliado ou ‘cotidiano espetacular’” (DIAS, 2012, p.66) foi necessário para “adotar uma visão diversa de cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva uma visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça” (DIAS, 2012, p. 68-69). Por meio delas, poderia ser possível o estabelecimento de diálogo entre a disciplina Arte com as demais disciplinas curriculares. A ênfase nas representações da cultura ocidental hegemônica na arte educação, que visam prioritariamente os programas de acesso ao Ensino Superior brasileiro, torna a disciplina despreziosa enquanto potência capaz de inserir discussões mais aprofundadas a respeito da sociedade, da cultura e da política, a partir de imagens desse “cotidiano espetacular”.

O trabalho do professor Fernando Hernández foi uma das influências mais marcantes na condução de nossas práticas pedagógicas em sala de aula e na construção do PPP do “Chicão”. Levando em consideração os desdobramentos dos “projetos” e sua ampliação (que envolve outras disciplinas curriculares do Ensino Médio e o campo de influência dos Estudos Culturais e Estudos de Cultura Visual) para além da disciplina Arte, torna-se pertinente um estudo mais aprofundado acerca dos autores que ultrapassaram as fronteiras do conhecimento relacionado somente às técnicas artísticas ou à História da Arte na Arte/Educação Contemporânea. Ademais, torna-se relevante compreender as conexões curriculares que existem entre o ensino artístico e as demais disciplinas também.

Paulo Freire ensinou que “a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo a volta de nós” (2002). Desse modo, a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Cultural e os Estudos da Cultura Visual têm, na Educação das Artes Visuais, papel fundamental para a construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajude a



Figura 83

refletir, a desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca. Nesse sentido, buscar as conexões entre o conhecimento formal e a realidade cotidiana permitiria facilitar o trabalho dos profissionais oferecendo-lhes algumas possibilidades de trabalho.

Esses dois teóricos, Freire e Hernández, inspiraram nossas atividades e nortearam a condução deste trabalho colaborativo. Ademais, há também outras influências relevantes, como os escritos dos professores do Instituto de Arte da Universidade de Brasília (UnB), sobretudo os do Prof. Dr. Belidson Dias, que apontam a condução do trabalho de “Educação em visualidades”, entremeando o currículo com o cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, sexualidade e gênero. Abordar essas questões no âmbito escolar reforça a construção de outros mundos a partir do encontro com o outro. Dias tem acompanhado este trabalho enriquecendo-o com questionamentos que nos têm estimulado na busca de respostas para aprimorá-lo. A Professora Dr. Maria del Rosário Tatiana Fernández, da UnB, fez-nos compreender que essa forma de trabalho pode se inserir na “confluência da virada pedagógica da arte com a virada da visualidade na educação” (FERNÁNDEZ, 2015, no prelo). Essa mudança pedagógica da arte pode ser entendida como a utilização da arte em processos investigativos na academia, mas também se refere à utilização da arte como forma de condução dos processos pedagógicos nas escolas, o que aumenta nossa responsabilidade no sentido de uma transformação social a partir da escola. Se considerarmos o PPP do “Chicão” e o trabalho já realizado que pretende ressignificar as relações de poder (dominação/emancipação política) na educação, e se houver compreensão sobre a oportunidade e pertinência das visualidades na educação, é possível perceber a sua importância na apreensão de saberes e do conhecimento.

A perspectiva Freireana que conduz este trabalho possibilitou que os docentes, que ingressaram na escola nesses 7 anos, transviassem metodologias e ganhassem adesão a essa nova forma de trabalho. Durante o transcurso dessa investigação, o Centro Educacional São Francisco, em seus 8 anos de existência, tornou-se referência para o MEC, sendo considerada uma escola criativa e inovadora, pois tinha um plano de trabalho que convergia no sentido de uma mudança nas práticas de ensino e como polo de produção de projetos em todas as áreas do conhecimento no âmbito do Progra-

ma Ensino Médio Inovador. Das 149.098 escolas públicas brasileiras (INEP, 2014), essa escola está situada entre as 178 instituições educacionais brasileiras que foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como exemplo de inovação e criatividade na educação básica (SIMEC, 2015). É pertinente, portanto, avaliar em que medida a educação em visualidades contribuiu para esse desempenho, uma vez que os eventos artísticos e pedagógicos, os projetos, figuram no PPP do “Chicão” como mola propulsora para a mudança na escola.

Além de compartilhar com outros educadores essas práticas pedagógicas experimentais, este trabalho também pretende entender como a disciplina Arte pode conduzir o diálogo interdisciplinar, multidisciplinar e até transdisciplinar a partir das visualidades na escola. Nesse momento, é oportuno conferir a essa disciplina um status de maior peso e importância na educação para que seus fundamentos ligados à expressão de sentimentos e visões de mundo, à estética e à produção criativa sejam incorporados e possam imprimir uma conotação mais sensível e humana nessa seara educacional de racionalismo modernista.

Eisner sustenta que “a arte nos faz empregar nossas formas mais sutis de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas” (1998, p. 90). Vista desse modo, as visualidades, articuladas aos textos filosóficos e de sociologia, reforçam as fronteiras tênues e dialógicas entre as visualidades já tratadas pela disciplina Arte e as demais disciplinas curriculares e podem tornar-se o fio condutor da aquisição de conhecimento, mola propulsora da mudança desejada na educação.

Assim como Duncum, considera-se que “as imagens revelam esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades e que, por meio delas, partilhamos pressupostos sociais sobre o modo e como o mundo é ou deveria ser” (DUNCUM, 2010, p.10). As imagens detêm o poder do discurso, assim, em minha narrativa conduzida pelos dados visuais e pelas representações em criações dos estudantes nos eventos artísticos e pedagógicos e do cotidiano escolar, reflete-se sobre a influência das práticas de pedagogias culturais no trabalho dos profissionais da educação. Foucault

se refere ao poder, e situo aqui como o poder do docente: “não só como uma força que diz não, mas que, de fato, permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (1985, p.8). Torna-se relevante analisar em que medida essas visualidades incorporam o poder de um certo discurso econômico e político e se esse discurso se transfigura nas práticas pedagógicas no ambiente escolar; se suscita discussões e reflexões sobre a realidade brasileira, mundial; e se efetivamente possibilita a crítica à realidade circundante, agenciamentos coletivos e posicionamentos críticos na esfera global.

Nesse sentido, refletir e apontar para o fomento da crítica cultural, social e política, por meio da disciplina Arte articulada às demais disciplinas, torna-se ainda mais relevante na educação que pretende ser transformadora da realidade. Vale lembrar que essa crítica não é estrangeira ao ambiente escolar e se processa naturalmente na escola, a despeito de toda articulação política no sentido de contê-las, como, por exemplo, a Lei da Mordaza no Distrito Federal (FARAJ, PL 01/2015) e o “Programa Escola sem Partido”, em tramitação no Senado Federal (MALTA, PL 193/2016), que se constituem em uma verdadeira cruzada anti-Paulo Freire. Assim como a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que torna o ensino da arte optativo para os estudantes do Ensino Médio, o que dificulta, podendo mesmo inviabilizar as articulações curriculares por meio das visualidades e da arte.

Em âmbito escolar, discutir questões sensíveis que afetam a sociedade, como parte do processo pedagógico de estudar, entender e discutir sobre a realidade podem provocar tomadas de posições contrárias à manutenção do *status quo*. Quando se articula o conhecimento de que as visualidades aportam com a ciência e os saberes da comunidade uma atitude cidadã, em um movimento em prol de responsabilidade, que foi o norteador da gestão dessa escola, pode-se estar dando os primeiros passos no sentido de despertar consciências amortecidas pela sedução que as imagens carregam e pelos discursos autoritários em prol da criação de legislações anacrônicas e antidemocráticas.



Figura 84

Essa perspectiva política ou a intencionalidade de crítica de um contexto político a partir de projetos de trabalho e eventos artísticos pedagógicos tem, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a pretensão de empoderar os estudantes, com base na crítica da realidade circundante, além de proporcionar aos professores uma ferramenta de trabalho poderosa que aporta resultados mais significativos e duradouros. Essa trajetória no caminho da nova educação conhece e reconhece pessoas capazes de enfrentar desafios, gente mais solidária, mais apta ao trabalho em equipe. Também encontra pessoas mais sensíveis e afetivas em seus olhares sobre o mundo e outras que empregam a imaginação e a

A poster for an event titled "Franciskate". The background is a black and white photograph of a skateboarder performing a trick on a ramp. The text is overlaid on the image in various colored, hand-drawn shapes. At the top, "Franciskate" is written in white on a red background. Below it, "sáb 9 abril 13h" is written in red on a yellow background. To the right, "Na escola CED São Francisco" is written in black on a green background. Below that, "Inscrições no local 2 contos" is written in black on a yellow background. At the bottom left, "Batalha de Rima & BEST TRICK" is written in black on a red background. In the bottom right corner, there are logos for "CIVICUS SALÃO TATTOO" (a person with a tattoo), "pixel skate shop", and "SUPER RIMA".

criatividade em suas atividades, emprestando ao outro a atenção, a preocupação e a consideração que ele merece e tem direito. Porém, também encontra resistências e acomodações. Apesar das dificuldades, o que se procurou nesse processo foi enfatizar um pensamento orgânico, que se percebe como aventura, em experiência complexa de um caminhar juntos na criação e na transformação da escola.

Torna-se urgente e importante compartilhar com outros educadores e gestores a condução desses projetos de trabalho em eventos artísticos pedagógicos como forma de multiplicar essas práticas e dar uma significação mais crítica às visualidades que povoam o imaginário e o ideário dos estudantes. É atribuição da escola ressignificar as visualidades que manipulam o olhar dos estudantes e contribuir para a edificação de uma sociedade mais consciente de suas limitações e responsabilidades sociais.

Além disso, o cruzamento cultural que essas práticas possibilitam ampliam o repertório dos estudantes e dos profissionais em entrelaçamentos culturais, em e entre saberes com o conhecimento científico. Esses eventos artísticos e pedagógicos criam possibilidades de diálogos entre a arte, a cultura de massa e a cultura popular, além dos diálogos com os conhecimentos que as disciplinas curriculares aportam. Trata-se de trabalhar na fronteira dos conhecimentos e a partir do entrelaçamento das compreensões de mundo. Esse cruzamento pode ter sido construído no Centro Educacional São Francisco e seu anexo a UIPSS pelos estudos acadêmicos de seus profissionais e pela consideração da cultura e dos saberes dos estudantes que são influenciados, sobretudo, pela cultura de massa e pela cultura popular.

Nesses cruzamentos, o aporte de novos referenciais culturais enseja a relativização de certezas construídas a partir das mídias, da publicidade e dos referenciais comunitários. Essa fronteira (MIGNOLO, 2003; SANTIAGO, 2000) entre conhecimentos acadêmicos e saberes populares pode ser visto como espaço de intersecção cultural de tolerância, de diversidade e de construção de novas visões de mundo e para o mundo. Define-se como um ato de partilha e emancipação, na medida em que “localizam histórias, se reinventam os outros e nos reinventamos a nós próprios” (BARONE, 2000).

Nesse momento, a escola pode subverter os significados pré-definidos por essa profusão de imagens que turvam nossa sensibilidade para questionar a realidade e educar, considerando as visualidades, a beleza, o caminho da criatividade e o resgate dos sentidos da própria escola. Reaprender a ver o real em vista do ideal.

Nessas narrativas e reflexões, compartilha-se com outros docentes essa forma de conduzir as práticas de ensino que fazem parte de minha biografia profissional. Procura-se também atrair outros artistas e pesquisadores, para que vejam o papel do docente de outra forma, como criadores de inovações pedagógicas e artísticas. Essa inovação na educação prevê transpor essa encruzilhada em que nos encontramos na educação reprodutora de desigualdades sociais (BOURDIEU, 1993), não sozinhos e isolados em nossas respectivas especificidades disciplinares, mas em conjunto com todas as disciplinas curriculares, além de ampliar o currículo e relacioná-lo com a vida. Consequentemente, trata-se de um olhar do profissional da disciplina Arte para além da História da Arte, considerando os estudos da cultura visual e as visualidades presentes nas mídias e publicidades, em trocas de saberes e conhecimentos disponíveis para significá-los no âmbito escolar de outra maneira, com novas perspectivas que incluem a articulação dos conhecimentos, a cooperação inter, multi e transdisciplinar, bem como a reconstrução das identidades que passam a considerar a alteridade, não só dos estudantes, mas também dos docentes.

Este estudo contempla a ampliação das possibilidades e da influência da disciplina Arte e em seu âmbito a Educação em visualidade na perspectiva dos projetos de trabalho ou de eventos pedagógicos e artísticos, melhores entendidos como desafios não só para os estudantes e professores, mas também para a gestão escolar. O foco na gestão da inovação pela educação em visualidades leva em consideração as fundamentações teórica e prática da arte, e, dentre elas, destaca-se o trabalho pedagógico baseado em projetos ou desafios interdisciplinares multi e transdisciplinares, conduzidos a partir de temas do cotidiano, na perspectiva artística e no resgate cultural da comunidade. Para tanto, verifica-se se as visualidades demonstram fôlego e eficácia como “ferramenta motivacional” em uma pedagogia que busca “aulas”, “performances” mais interativas, prazerosas e criativas. Verifica-se



também o argumento constitutivo do PPP em favor das disciplinas artísticas como elemento agregador e mediador do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, e se essa premissa encontra respaldo na realidade.

Este trabalho acadêmico busca divulgar iniciativas que conduzem a uma mudança nas práticas pedagógicas na perspectiva de influenciar as gestões escolares e os profissionais da educação, de modo que considerem os eventos artísticos e pedagógicos como mola propulsora da transformação da escola. Inferese também, por meio dos relatos até então obtidos, que esses eventos artísticos pedagógicos contribuíram para a criação da identidade da escola “Chicão” e para a transmutação das práticas pedagógicas tradicionais de todas as disciplinas acadêmicas em outras práticas experimentais que são inovadoras, na medida em que consideram outras possibilidades de atuação. Investiga-se, portanto, se as pedagogias culturais, se essa forma de se considerar as práticas pedagógicas a partir da realidade dos alunos e da crítica a essa realidade, geraram um sentimento de pertencimento e cuidado com a escola, bairro, cidade, país, ou o planeta.

Figura 85





Figura 86

5.1 - O ar do tempo: *L'air du temps*

Pensar a criação de uma escola e suas práticas pedagógicas implica considerar “*l'air du temps*”, uma atmosfera, um certo “clima” que predomina na sociedade, em especial entre os jovens, que se reflete no âmbito educacional. Estamos falando de uma atitude de confrontação, de rejeição, ao mesmo tempo de passividade que se revelam em longos silêncios quando os estudantes são perguntados pelos professores sobre os assuntos tratados. Além disso, sobram as brincadeiras impertinentes relacionadas às demandas dos professores e à indiferença diante das propostas de ensino e aos procedimentos. Grande parte dos professores não compreendem essas atitudes de desdém em face de suas melhores intenções. Grande parte dos professores, senão a maioria, tentam fazer com que os estudantes vislumbrem um futuro mais promissor, sobretudo os professores situados na educação pública que querem fazer o “bem” àqueles que a vida muitas vezes nega o básico.

Minhas reflexões se baseiam em 15 anos de observações empíricas nas salas de aula e também se somam aos relatos de meus colegas que trabalharam comigo no contexto da Educação Básica no Distrito Federal. Essas observações parecem encontrar eco na educação brasileira de forma geral e no teórico Miguel Arroyo (2011), em particular:

A infância e adolescência são mais do que as novas gerações que conduzimos. Nos interrogam, surpreendem e desarticulam nossas velhas respostas e concepções pedagógicas. Desarticulam traços tão tranquilos de nosso ofício. Se o convívio pedagógico com toda infância e adolescência é surpreendente e questionador de nosso saber-fazer de mestres, a infância excluída, negada, é ainda mais surpreendente. Ela rebrota ainda que podada e negada (ARROYO, 2011, p. 251).

É frustrante, para se dizer o mínimo, quando encontramos como respostas o recuo, a desconfiança, a falta de interesse e de compromisso com as pesquisas, com os deveres solicitados pelos professores e com seu próprio desempenho escolar de baixos rendimentos. De uma forma geral, os estudantes entendem os professores como mais um agente de dominação. Se referindo a esse pensamento Arroyo questiona: “Porque apenas nos veem como docentes que ensinam, aprovam-reprovam e não sabem ensinar sem reprovar?” (ARROYO, 2011, p.15). Os estudantes percebem os professores como alguém que quer impor coisas, especialmente práticas acadêmicas pouco significativas, pois são desconectadas da vida dos estudantes e da urgência com que encaram os atos e fatos da vida, notadamente suas dificuldades econômicas.

O que acontece na escola pode evidentemente ser observado na sociedade. Um certo marasmo, ou mesmo uma aversão em relação à política, à economia, às informações rasas da grande imprensa. Também entre os grupos de docentes, paradoxalmente, pode-se observar que vigora uma mesma apatia nas reuniões pedagógicas, um certo recuo aos apelos do sindicato e uma resistência às solicitações burocráticas provenientes da instituição. Existe uma participação, mas ela é morna, sem paixão ou envolvimento. Esses professores e professoras, que não entendem a aversão dos estudantes à hierarquia, reproduzem o mesmo comportamento hostil quando são eles que estão submetidos à hierarquia. Atribuímos essas ocorrências pontuais e as relacionamos com um certo “ar do tempo”, uma mudança cultural, social, política, econômica em curso. Entre tantos autores que trabalham sobre esse momento de mudança de paradigmas (MORIN, 1992; MITCHELL, 1995; HERNÁNDEZ, 1998; MATURANA, 1998; SANTOS, 2000; BAUMAN, 2001; ONFRAY, 2006; RANCIÈRE, 2007; DELEUZE; GUATTARI, 2011, 2012; DIAS, 2011; FERNANDEZ, 2015), convém citar Michel Maffesoli:

Participamos mais ou menos, somos desse mundo miserável, imperfeito e, no entanto, melhor que “nada”. Visão trágica, que supõe menos a mudança (reforma, revolução) do que a aceitação daquilo que é, do status quo. Fatalismo, dirão alguns. Em parte, é verdade. Mas, em oposição ao ativismo (anglo-saxão?), que coloca em competição indivíduos opostos, esse fatalismo (mediterrâneo?), por uma integração na matriz natural, reforça o espírito coletivo (MAFFESOLI, 2014, p.72 parênteses e interrogações do autor).

Figura 87



Esse momento que vivenciamos nos domínios cultural, produtivo, cultural, sexual e ideológico ainda é estruturado de forma mecanicista pelas organizações econômicas e políticas, pelos conceitos criados na modernidade que atribuem uma função aos indivíduos. Observamos, entretanto, uma mudança paradigmática (SANTOS, 2000; BAUMAN, 2001; MAFFESOLI, 2014) em curso que se situa na perspectiva de um outro olhar sobre o sistema social estabelecido, desfocando os determinismos econômicos e políticos para acentuar a cultura. Michel Maffesoli chama esse contexto social, onde nos situamos na contemporaneidade, de “socialidade” (2014, p.157), ou seja, um conjunto de condições relativas à vida social (BORBA, 2011) que se estrutura de forma orgânica, onde “tribos” são compostas a partir de relações de afeto por pessoas que integram a massa. Em outras palavras, “a desintegração da cultura burguesa, fundamentada na universalidade e na valorização de alguns objetos e atitudes privilegiados” (MAFFESOLI, 2014, p.48), é ultrapassada e se reinveste nos valores tradicionais “que nas massas se difratam em tribos, ou nas tribos que se agregam em massas, esse reencantamento tem como cimento principal uma emoção ou uma sensibilidade vivida em comum” (MAFFESOLI, 2014, p. 52). Nessa massa disforme se situam estudantes e professores, cada qual em sua tribo.

De fato, a questão problema em evidência nesse momento em que vivemos não é mais a identidade, a autobiografia, a autoetnografia, o “eu”, o *selfie*, a egolatria. Esses são aspectos secundários, mas muitos teóricos passaram a tratá-los como determinantes nessa mudança em curso (MAFFESOLI, 2014). Talvez a única forma de relação possível com as nossas subjetividades seria considerar outras identidades, a alteridade, o outro, tu, eles. “De outro, o movimento autêntico, o movimento próprio dos corpos comunitários” (RANCIÈRE, 2009,p.18). Michel Onfray, com uma visão mais política, define “o ser mais por sua relação de exterioridade e distanciamento de si próprio, com a negação de sua identidade definida pela submissão, pela economia, em prol de uma sociedade estruturada pela sua participação e docilidade” (ONFRAY,1997, p.37, tradução livre da autora). Michel Maffesoli pondera, entretanto, que essa primazia da ênfase nos aspectos econômicos e políticos se deu no Modernismo. Para ele, nesse contexto cultural, social, econômico e político atual, prevalecem

as “tribos” que se organizam a partir de relações de afeto e proximidade. O eu não existe separado do nós.

Pierre Soulages, ao contrário de Maffesoli, não é tão otimista. Ele analisa esse contexto histórico de forma poética e, ao mesmo tempo, desalentadora: “Realidade, imagem, depois dizer, ditos que vêm a recobri-la. A comunicação apaga os homens. Para comunicar é preciso se autocensurar, é preciso pensar como a ideologia dominante das mídias. Monocultura mortífera. Paz americana. Dinheiro rei. Aparência rainha. Simulacro.” (SOULAGES, 1992, p.12, tradução livre da autora). Se a informação comunica de forma mais rápida e simula uma realidade, a aprendizagem de conhecimentos significativos, dialógicos e críticos é mais lenta. A ênfase na velocidade, na ideologia dominante das mídias, coloca a escola em xeque, se não formos capazes de refletir em seu âmbito sobre esses aspectos e ressignificar essas imagens que nos impelem na direção da monocultura de um consumo acrítico. A comunicação midiática ganha importância uma vez que o apelo às emoções suplanta o racionalismo que vigorou até então e que define o conhecimento.

Apesar da crítica aos aspectos mais visíveis ou perceptíveis dessa mudança, cabe utilizarmos no contexto educacional as mesmas estratégias de apelo estético e emocional para subverter, com essas mesmas armas, a lógica dominante. Boaventura Santos afirma que “à medida que a transição paradigmática progredir, as lutas emancipatórias deixarão de combater as formas de regulação social que até agora existem para combaterem as novas formas de regulação” (SANTOS, 2000, p. 334), e, de certa forma, a utilização das visualidades na escola como procedimento crítico, que busca a emancipação das pessoas contra a regulação social neoliberal em curso, antecipa outras lutas que ainda estão por vir.

No que diz respeito à educação, essa análise ganha peso, ainda mais se levarmos em consideração que esse processo mecânico e funcional que trata Maffesoli é traduzido pela ênfase modernista de busca pela exatidão, totalidade, insistência na fragmentação do conhecimento e validade reduzida à racionalidade. Esse modelo em decadência perde eficácia por desconsiderar as emoções, a hetero-

geneidade, as diferentes subjetividades entre as pessoas, as particularidades da vida cotidiana que passam a nortear o trabalho escolar a partir daqui. O ensino de configuração ultrapassada é, de acordo com o Dicionário UNESP, transmissão de conhecimento sistemático ou informações, treinamento, adestramento (2011); o que significa barrar a criatividade humana, “a sensibilidade coletiva originária da forma estética” (MAFFESOLI, 2014, p. 33) e cortar as asas de seus agentes que deixam de estabelecer, de “constituir uma relação ética” (*idem*, 2014, p.33). As próprias universidades projetaram o sistema educacional público à sua própria imagem e semelhança, o que dominou nossa visão de inteligência até o presente momento, ou seja, uma visão racionalista que passa a ser questionada internamente por ter-se tornado instituição mantenedora do *status quo* (BOURDIEU, 1966) e de uma visão fragmentada do conhecimento e do mundo.

Nesse momento, o paradigma que emerge ainda não está bem definido e apresenta contornos fluidos, gera desconfianças e enfrenta resistências e embates acadêmicos acalorados, “visto que tem de enfrentar a oposição de um amplo leque de forças sociais, políticas e culturais interessadas em reproduzir o paradigma dominante muito além dos limites da sua própria criatividade regeneradora” (SANTOS, 2000, p. 346). É sobretudo desconfortável para muitos ver o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunidas.

Na educação das artes, a pós-modernidade redefiniu as práticas pedagógicas que se situaram ainda como práticas disciplinares, já na contemporaneidade, assume uma nova roupagem e se situa nas fronteiras das áreas de conhecimento, onde limites são diluídos em intersecções epistemológicas, onde o conhecimento é construído de forma diferente, variada e fluida. Nesse espaço de reinvenção de um pensar e um fazer, Boaventura Santos utiliza a metáfora da fronteira para se referir à “marginalidade” e ao desafio que esse novo paradigma lança:

Viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar. Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os actos e as suas consequências. Na fronteira, vive-se da sensação de estar a participar na criação de um novo mundo (SANTOS, 2000, p. 348).

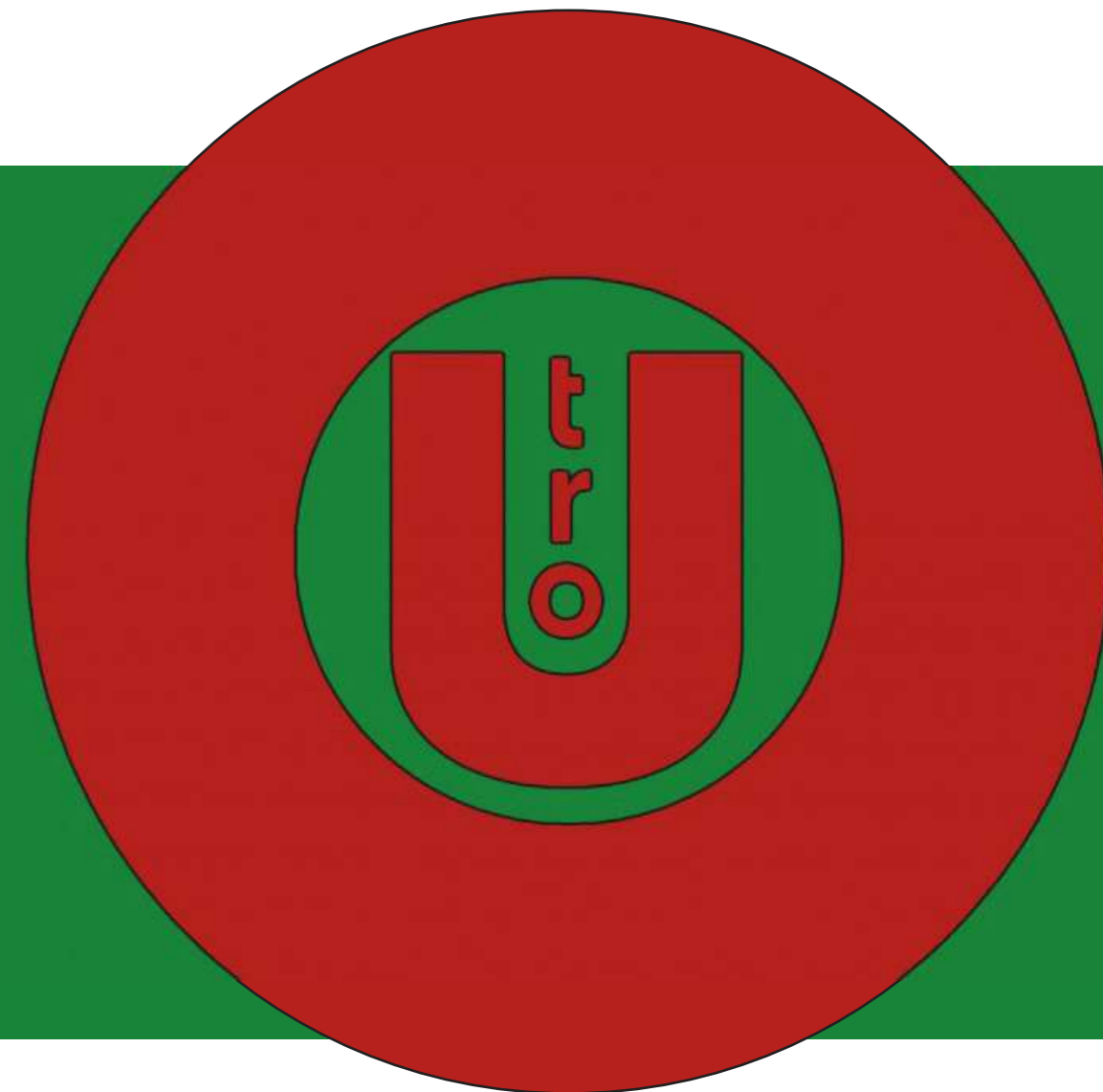


Figura 88

A ênfase nas metanarrativas do projeto modernista “bastante atraentes para os que prezam a estabilidade e a hierarquia das regras universais” (SANTOS, 2000, p.366), bem como a negação das “possibilidades de atribuir validade a normas estéticas” (BURGER, 2008, p.172), desconsidera a destruição criativa para a criação do novo de que trata Santos. Michel Maffesoli (2014), por sua vez, defende que o homem moderno apoiado no paradigma econômico e político cede espaço a um homem que na contemporaneidade se permite a experimentação de emoções associadas ao novo paradigma estético que se instala de forma bastante sutil nas tribos que participa, ou ainda “que se assista agora a elaboração de uma *aura estética* na qual se reencontrarão, em proporções diversas, os elementos que remetem à pulsão comunitária, à propensão mística ou a uma perspectiva ecológica” (MAFFESOLI, 2014, p. 23). Isso é o que Felix Guattari denomina como o novo paradigma ético-estético (GUATTARI, 1996).

A racionalidade moderna “condena as emoções e as paixões por constituírem obstáculos ao progresso do conhecimento e da verdade” (SANTOS, 2000, p. 366), pois privilegia-se a ciência sobre a estética. A atualidade dos escritos do filósofo alemão Friedrich Schiller, do final do séc. XVIII, são resgatados, uma vez que instala o sentimento, a poética nessas discussões:

[...] o caminho para a cabeça tem que ser aberto através do coração. A exigência mais premente de nossa época é a formação da capacidade de sentir, não só porque se transforma num meio de tornar atuante um melhor conhecimento da vida, mas também porque desperta para uma melhoria desse conhecimento (SCHILLER, 1983, p. 53).

Nesse sentido, para ressaltar a importância do conhecimento da vida à que se refere Schiller, deve-se considerar que, na educação de forma geral e na arte em particular, “sem a vivência da beleza, somos impedidos de experienciar o amor e a liberdade que, juntos, nos conduzem pelos caminhos da sabedoria” (PACHECO, 2012, p. 4). A ação artística transforma o conhecimento em fluxo e, dessa forma iniciática, é possível dar os primeiros passos no sentido de compreender que ficam retidas na memória as relações afetivas, criativas e imaginativas que, na verdade, são o que se aprende com significado. Na educação, passa-se a considerar que instigar a curiosidade e provocar o espanto e a

dúvida, para assim criar a “alegria de pensar”, podem ser uma forma alternativa de mudança, como sugeriu Rubem Alves, em entrevista concedida a Antônio Abujamra, no programa Provocações da TV Cultura, em maio de 2011.

Na educação, é importante considerar a dependência no processo educativo de incluir os sentimentos e a imaginação, e não só a inteligência dos professores. Atualmente, o foco do ensino está na aprendizagem do estudante e não mais no ensino que colocava os professores no centro do processo educativo. Sendo assim, “tolice é fazer as coisas do mesmo modo e esperar um resultado diferente”, segundo Einstein, citado por Mario Sérgio Cortella, em palestra proferida em 2013 no Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana (FEI) de São Paulo. Na oportunidade, o filósofo brasileiro afirmou que a maior virtude pedagógica de um professor é a humildade e, nesse sentido, é necessário nos reconhecer pequenos a fim de nos tornarmos grandes professores, dispostos a aprender e a ter coragem suficiente para suplantar o medo de realizar novas possibilidades educativas.

Além disso, nesse processo educativo, é salutar considerar e levar a sério as pequenas tragédias cotidianas que podem trazer para o foco dos debates a vida real vivida no dia a dia pelos estudantes, que são os sujeitos aparentemente insignificantes que contam histórias, a paisagem circundante, uma vez que o impulso da aprendizagem é o viver, o que inclui também o prazer que pode ser, atualmente, a maior subversão na educação. Para situar melhor essas afirmações relacionadas à mudança de paradigmas na educação, Michel Serres propõe um olhar mais sensível, aguçando nossos sentidos e provocando nossa reflexão:

A cultura se refina quando os olhares se deslocam das relações entre os homens para os objetos inocentes. A moral aprimora, leveza delicada na vida coletiva mais amena, quando volta a atenção dos amores inquietos mal vividos por nossos vizinhos, ou de suas opiniões, para a trajetória de um cometa. A sociedade onde a vigilância domina envelhece rápido, soberania abusivamente arcaica, o passado aí permanece, monstruoso, ela acusa a idade do mito (SERRES, 2001, p. 34)

A sociedade arcaica de conservação social se vê refletiva na educação de “reprodução cultural” (BOURDIEU, 1966) e envelhece sob o domínio da vigilância e da soberania de um sistema

de ensino que acentua e perpetua diferenças culturais, provenientes de herança cultural familiar em desigualdades relacionadas ao êxito escolar. A escola se vislumbra e se refina pelo compartilhamento cultural de vivências em intersecção, e, a partir da sensibilidade de um outro olhar cultural mais inclusivo e menos elitista, passa-se a pensar o mundo através das formas como o experimentamos, seja visual, sonora e cineticamente, seja por termos abstratos ou em movimento. A inteligência é dinâmica, e o cérebro é interativo. Seus hemisférios e lobos se conectam, dialogam e não se fecham em compartimentos estanques e autossuficientes, como ainda se faz com relação às disciplinas curriculares. Não se deve parar de pensar arte para pensar história, bem como não se deve parar de pensar geografia para pensar sociologia. Pensar além dessas fronteiras provoca uma simbiose, uma união de epistemes, uma revisão de teorias.

A criatividade, enquanto processo de ter ideias originais que possuem valor, manifesta-se com frequência através da interação de diferentes formas disciplinares. Algumas pessoas precisam se movimentar para pensar, outras pensam de forma multifuncional, lendo e ouvindo música simultaneamente, outras meditam. Serres ainda enfatiza que “os sentidos raramente enganam quando são exercidos, a razão engana-se frequentemente” (2001, p. 258). Considerar os sentidos e o prazer no processo educativo é um passo significativo em direção ao novo paradigma que desponta. Para concretizar novas práticas e adotar novas posturas, é possível pegar como exemplo a velha regra beneditina que afirma que: resmungar é amaldiçoar a escuridão e não acender uma vela, como enfatiza Cortella (2013).

De fato, a educação e a sociedade, em geral, não têm considerado suficientemente a diversidade e a sensibilidade na apreensão do conhecimento. O que se observa é um sistema educacional que violentamente rouba a criatividade e as mentes humanas, fazendo com que professores e estudantes se acomodem, pensem da mesma forma e atuem de forma previsível, “os docentes vão construindo a escola possível nem sempre a escola sonhada” (ARROYO, 2011, p.12). Associa-se, como uma das consequências dessa educação, a instalação de apatia perceptível. Deixa-se pouco espaço às capacidades criativas dos estudantes, além de dificultar as criações artísticas, pedagógicas e tecnológicas no

Figura 89



âmbito escolar. Encarar de frente a riqueza que essas capacidades criativas representam pode vir a ser um passo em direção de uma mudança. Margaret Mead sugere, como saída para se pensar a sociedade de outra forma, a edificação de utopias mais fortes: “É, no entanto, através de visões de um mundo, de um lugar ou de um estado melhor que o homem faz esforços positivos [...]. Como, aparentemente, a imaginação humana é tão deficiente na criação dessas visões [...], precisamos de utopias mais fortes (MEAD, 1971, p.46).

Em face dessa triste constatação de que a imaginação humana é deficiente em relação à criação de novas visões de mundo, de uma outra escola, seria significativo partir da crítica da realidade e da cultura dominante como um primeiro passo para reconhecer o que não funciona mais. Diante dos métodos de transmissão de conhecimento socialmente determinados pela relação objetivos/conteúdos, torna-se cada vez mais necessário neutralizar esse pensamento didático pautado na racionalidade, na oralidade e na erudição do professor. Esse procedimento metodológico, ainda em vigor, está em consonância com os ideais e valores definidos pelas forças políticas modernistas e dominantes que ainda vigoram na sociedade. Essas metodologias ultrapassadas desconsideram as emoções e a exploração do mundo pelos sentidos dos educandos, suas descobertas autônomas a partir da utilização das novas tecnologias, suas respostas aos problemas cotidianos e ainda não consideram suficientemente as situações problema impressas em projetos/desafios interdisciplinares de trabalho. Como sugere Michel de Certeau, é preciso desenhar “as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (2002, p.45), e, desse modo, pensar a educação a partir de novas considerações e se aventurar na contramão das práticas vigentes. Segundo Paulo Freire, “Convencer para um autoritário é passar a esponja na possibilidade de duvidar” (FREIRE, 1986, p. 76). Então, é preciso duvidar e encontrar novos caminhos incertos que se opõem à manipulação ou ao espontaneísmo.

É necessário descolonizar esses métodos tradicionais, a fim de implodir a distinção entre o sujeito e o objeto do conhecimento, essa dualidade modernista que separa “a alma e o corpo, o espírito e a matéria, o imaginário e a economia, a ideologia e a produção [...] se conjugam para produzir

Figura 90



uma vida cotidiana” (MAFFESOLI, 2014, p. 25). Transitar de forma fluida entre essas categorias e considerar o cotidiano, como já nos aconselhou Paulo Freire, podem ser uma outra forma de ver a educação, uma vez que esse é o momento de buscar alternativas para explicações padronizadas. Considerar, por exemplo, que o conteúdo que “transmitimos” responde às expectativas da sociedade, seja pela divulgação das descobertas científicas ou apenas por constar na legislação, é a forma mais fácil de acomodação e sujeição. Frei Beto propõe a união do pensamento e da ação quando diz:

No trabalho educativo com operários e agricultores é preciso estar atento para o fato de essas pessoas terem, com o real, uma relação de manipulação. Neles o saber é fazer. Sabem montar uma máquina porque montam; sabem cultivar a terra porque cultivam; sabem cozinhar porque cozinham, etc. Assim, a educação popular deve propiciar um aprendizado *manual-intelectual*, lidando com os símbolos do real e com suas representações, através de dramatizações e de outros recursos que envolvam, no processo educativo, todo o ser do educando: o corpo, a voz os sentidos, os movimentos, a música, a visão, etc. É desvelando a realidade a partir do que eles fazem que chegam a perceber o rumo, o sentido histórico de sua prática (FREIRE; BETTO; KOTSCHO, 1986, p.78).

Qual segmento da sociedade desconsidera a prática e está definindo esses conteúdos, com quais interesses? Está em curso a elaboração de um novo documento, a Base Comum Curricular, proposta pelo Ministério da Educação; contudo, como bem observa Miguel Arroyo, “em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (2011, p. 38). Nesse sentido, uma mudança curricular não encontra eco nas comunidades escolares, se não possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas vigentes.

A mudança de paradigmas pressupõe levar em conta novas possibilidades pedagógicas e a abertura à experimentação. Não se trata mais de pensar como os outros, mas de pensar com os outros, a fim de explorar formas não canônicas de experimentar estética, filosófica, científica e empiricamente as imagens e artefatos visuais.

Diante dessa realidade cruel de reprovações e exclusão das camadas mais desfavorecidas da sociedade, que não vencem os códigos culturais dominantes impressos nos currículos em vigor, apesar das boas intenções dessas iniciativas, impõe-se uma nova educação pautada pela sensibilidade,

pela consideração das diferenças, por outro sistema de organização. Mudar somente o currículo não modifica essa estrutura educacional arcaica que está aí assentada. Se não houver pelo menos a sugestão de uma articulação entre os conteúdos, dificilmente esses diálogos interdisciplinares se construirão nas escolas por meio dos diálogos entre os docentes.

Na academia, as ciências humanas, em geral, e a arte — em particular — têm se mostrado hesitantes em assumir essa questão, haja vista a forma de “transmissão” do conhecimento pautada na hierarquia do conhecimento. As aulas ainda reproduzem uma formatação anacrônica diante do dilúvio de imagens utilizadas pelas mídias, do advento das novas tecnologias e seus efeitos de transformação no trabalho, nas novas relações que se estabelecem nas redes sociais, na vida cotidiana que se comunica incessantemente. Deve-se também considerar nesse contexto, a crescente população

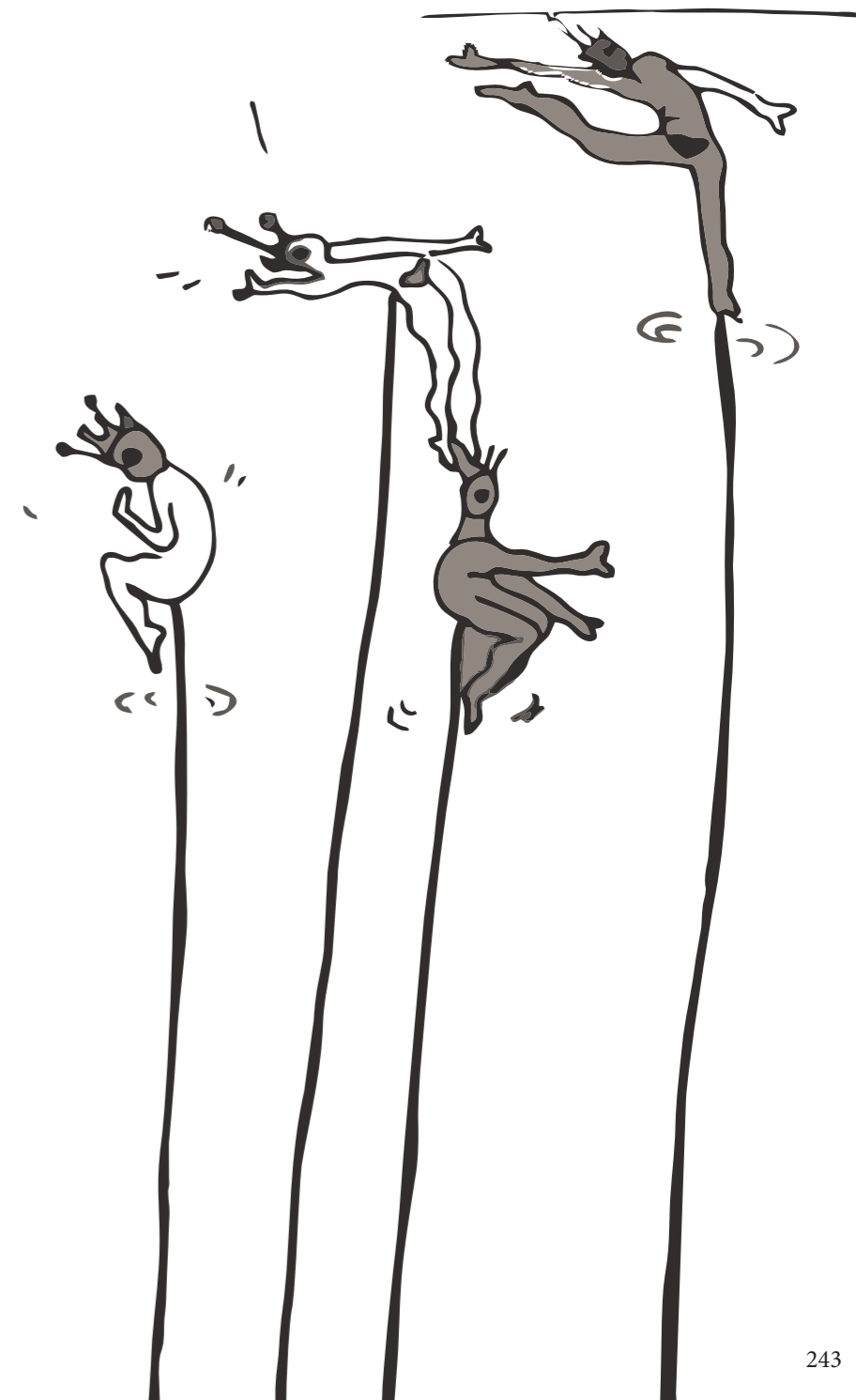


Figura 91

e a necessidade de atendê-la, proporcionando educação de qualidade, de preferência fora das caixas/salas de aula e das caixas/conteúdos isolados. Ainda é observada, infelizmente, a ausência da consideração das TICS na educação pública, além disso não são tão observadas as aulas que envolvam os estudantes em novas possibilidades metodológicas. As caixas fechadas de conhecimentos estanques se materializam nos espaços prisionais das salas de aula em uma corrida de obstáculos avaliativos e graduações. O tempo de apreensão de conhecimento, de cada pessoa, ainda não é considerado, tampouco seus interesses, pois as teorias ainda não dialogam com as práticas cotidianas.

Modificar tais práticas sedimentadas não é uma tarefa fácil, visto que a «visão de racionalidade arraigada entende a totalidade na forma da ordem» (SANTOS, 2006, p. 780), ou seja, expandir as questões da imagem para além do paradoxo da arte e da existência significa romper com a ordem instituída. Os diálogos, que se estabelecem entre as áreas de conhecimento a partir das imagens, extrapolam as fronteiras estéticas e geram um desconforto diante desse caos que nos impulsiona a estar com os outros em partilha de questões que extrapolam a racionalidade estanque, tocam as teorias e práticas de outros campos de conhecimento e possibilitam estabelecer outras relações, a partir da educação em visualidades. Essas novas relações incluem o sensível e o imaginário para pensar o mundo e a escola além daqueles que nos precederam. Viver essa aventura é o que temos e é o que nos envolve para começar a pensar outras formas de educação.

Em 22 de novembro de 1994, o Professor Paulo Freire, em conferência proferida na USP, afirmou a atualidade de seu pensamento em consonância com a mudança de paradigmas em curso: “não saber faz parte do saber, é o ponto de partida”. Isso quer dizer que o saber tem sua gênese nessa postura de abertura e humildade que permite a negação do saber para a conquista de novos saberes. O mestre também disse, nessa ocasião, que “é preciso experimentar na prática a teoria” para subverter a lógica binária que predomina ainda em nossas escolas e defendeu “a afetividade e as declarações de querer bem como a linguagem do conhecimento”. A despeito de toda tecnologia disponível, dos diálogos interdisciplinares, o afeto e a emoção ainda são a mola propulsora da qualidade na educação.



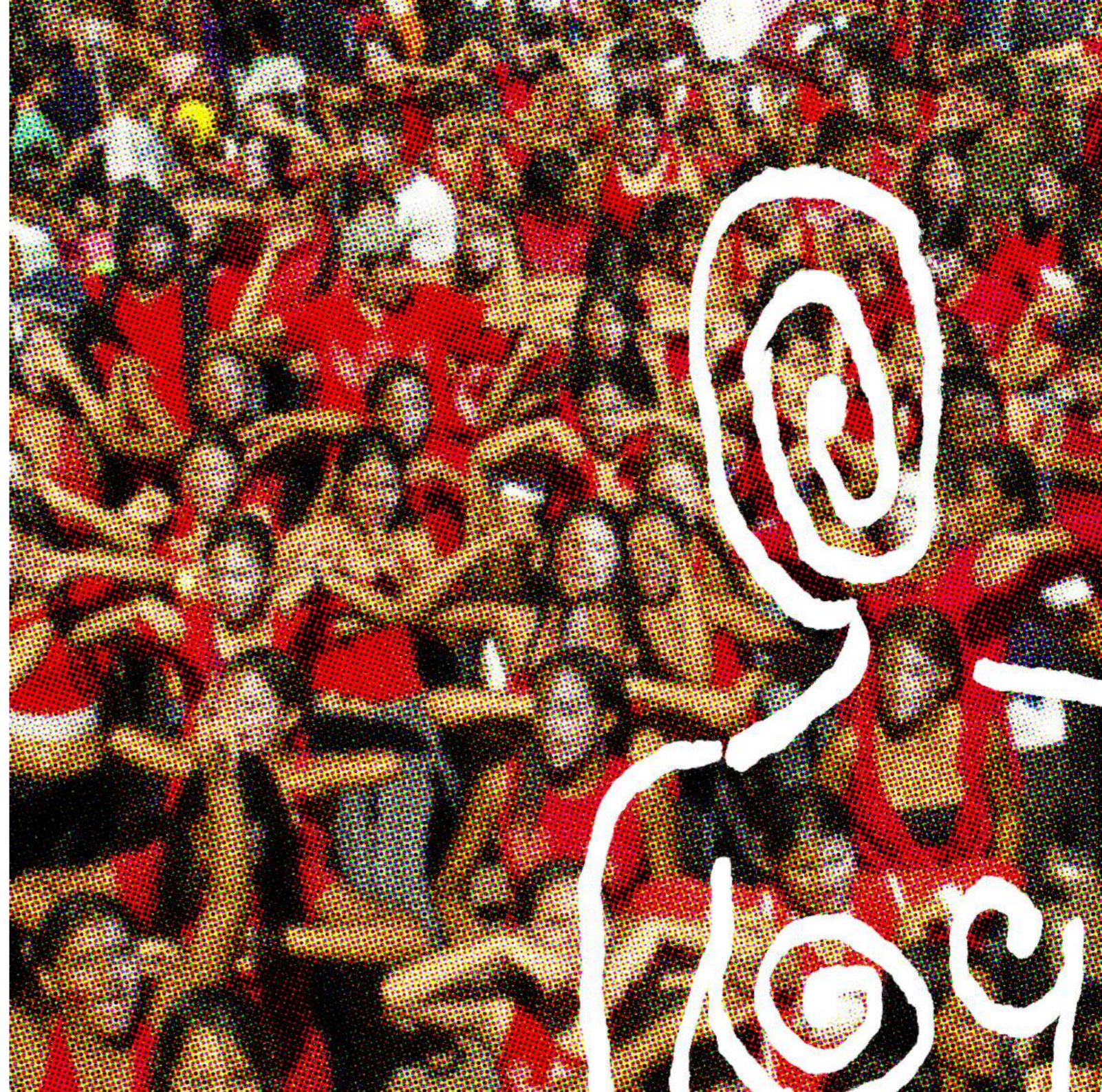
Figura 92

5.2 - O ar da visualidade: afeto, arte, sensibilidade, crítica e pedagogia

O evento artístico como evento pedagógico, assim como a emoção que ele desperta, situa-se nesse espaço e momento de mudanças, em que “a Educação em Visualidade figura na confluência da virada da visualidade na educação com a virada pedagógica da arte” (FERNÁNDEZ, 2015, No Prelo), ou seja, a educação precisa considerar as visualidades para se inserir em um novo tempo onde as visualidades dominam a vida cotidiana e a arte se direciona para uma interação não somente de fruição, mas sim, pedagógica com a sociedade. Nessa interseção, na qual a arte e a educação pensam práticas e teorias alternativas, também é importante considerar o entendimento de Dennis Atkinson (2011, 2012) de que o evento artístico é pedagógico, uma vez que hibridiza a poética com a prática e contamina a teoria, “espaço onde se funde a arte com a educação, como em um ‘encontro de águas’” turbulentas (FERNÁNDEZ, 2015, No Prelo). Nessa união conflituosa, o evento artístico e pedagógico ativa uma aprendizagem real, uma vez que retira o participante de uma situação ordinária e o situa no domínio do extraordinário, do pensar perturbador, do refletir, do sentir o que não é esperado.

A partir dessas relações com o conhecimento, criam-se eventos que permitem as rupturas com as situações correntes, que nos levam a estabelecer novas conexões e questionamentos que instigam a busca por respostas. Imanol Aguirre defende que “os estudos de cultura visual devem avançar de uma pedagogia da crítica cultural a uma pedagogia da experiência” (2011, p.70). Paulo Freire, com outras palavras, acredita numa pedagogia que é feita com o estudante, “uma ação que parta da compreensão crítica do seu dia-a-dia, da sua cotidianidade [...] da própria apreensão por elas dos instrumentos de resistência” (FREIRE, BETTO, KOTSCHO, 1986, p. 73). Não são mais abordagens puramente metodológicas, mas, abordagens que situam a política na educação, são desafios que se concretizam no agora e que não têm precedentes nem prescrições. Assim, os velhos problemas da educação em arte se abrem para a construção coletiva, para o diálogo interdisciplinar — quiçá transdisciplinar —, envolvem na prática a teoria e podem também inserir a experiência artística nessas práticas e discursos. Entre as finalidades da educação em visualidades está a preocupação de democratização cultural, a humanização das relações educacionais e a relação experimental com o conhecimento.

Figura 93



Não interessa simplesmente criar eventos somente artísticos, uma vez que “a arte há muito deixou de ser a mais importante expressão visual de identidade cultural” (RAMPLEY, 2005, p.1), mas refletir sobre o poder das imagens no/do cotidiano, uma iniciativa que envolve a pedagogia, a crítica e o conhecimento integrado. O evento artístico, que é pedagógico, trata de problemas que se estabelecem nas relações entre a arte, cultura e conhecimento; entre o saber da arte e da cultura e o saber sobre a arte e sobre a cultura; entre o produto cultural ou artístico e o sistema da história da arte; entre a produção artística e cultural e os modelos de ensino artístico.

Nesses eventos, é possível expor uma estética singular e periférica, e busca-se, a partir disso, a ressignificação dessas visualidades marginalizadas por uma cultura hegemônica acomodada, na qual é possível perceber a falha em problematizações envolvendo a realidade. A consideração da cultura de massa e popular excluídas das apropriações do sistema da arte tem, nesse espaço, uma possibilidade de voz ativa; entretanto, há de se observar que, quando essas culturas são incorporadas pelo sistema da arte, elas perdem sua potência original e se apresentam desfiguradas e dissociadas do contexto de crítica e transgressão em que originalmente se inserem.

A arte, contudo, associada às manifestações do “eu”, às experiências pessoais que extraem da realidade uma aventura própria e à singularidade das narrativas, esteve afastada das investigações e pesquisas científicas embasadas em uma “ilusão de racionalidade” (ONFRAY, 2006, p.79). Essa lacuna epistêmica passa a ser considerada, e novas formas de apreensão da realidade se apresentam nas Investigações Baseadas em Artes (IBA); nas Investigações Educacionais Baseadas em Artes (IEBA), uma denominação espanhola; em Pesquisas Baseadas em Artes (PBA); e nas Pesquisas Educacionais Baseadas em Artes (PEBA), denominação americana e canadense.

Entre as novas abordagens para as práticas investigativas está a A/r/tografia, originalmente concebida por pesquisadores americanos e canadenses. *A/r/tography* é uma metáfora para o *artist/ researcher/ teacher* (ou artista/ pesquisador/ professor) e *graphy* (escrita), um gênero emergente e em processo de expansão de pesquisa e investigação nas Ciências Humanas (DIAS, 2013, pag.13). Essa

abordagem é utilizada neste trabalho por ela, além de possibilitar a inclusão de um discurso sensível — associado à racionalidade necessária ao trabalho acadêmico — também possibilita ao trabalho escolar uma nova abordagem. Se dissociada do contexto acadêmico na qual se insere, também pode ser trabalhada na escola como metodologia pedagógica. Dessa forma, esses conceitos teóricos fusionados revelam um evento pedagógico que ganha força como evento artístico. A articulação desses conceitos com os relatos, narrativas e registros visuais em eventos artísticos e práticas pedagógicas pretende instrumentalizar os profissionais da educação para a consideração mais embasada de novas formas de proceder, que se contrapõem aos procedimentos tradicionais em uma análise crítica.

Além disso, os dados visuais e textuais se apresentam em diálogo e não mais como apêndices presentes em grande parte das investigações acadêmicas. Dessa forma, os dados visuais e textuais, quando articulados, também possibilitam um diálogo mais rico de significação na escola. “Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem” (DIAS, 2013, pag. 25). Irwin define a Pesquisa Educacional Baseada em Arte como “uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (2013, pag. 28). Abrange as práticas do artista (músico, poeta, dançarino etc.), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador) (SINNER *et al.*, 2006, 2014). Em destaque, “a a/r/tografia possibilita que as artes influenciem a construção de saberes em diversos campos de conhecimento” (DIAS, 2013, pag.13).

Dissociada de seu contexto originalmente acadêmico, os conceitos que definem essa metodologia de pesquisa podem se tornar os condutores das articulações interdisciplinares nas escolas entre as áreas de conhecimento. Por exemplo: para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico partindo do tema “a cidade”, é possível dar início ao trabalho considerando as representações desse tema presentes na mídia e estabelecer uma crítica a esse olhar direcionado à promoção do turismo, por exemplo, a fim de entender a *pólis* enquanto formação da aglomeração urbana com diversas representações possíveis ou como espaço de organização democrática de tomada de decisões sobre o viver em coletividade (esses conceitos teóricos se materializam em práticas de projetos arquitetônicos



ou reconfigurações do espaço urbanístico, instalações, maquetes, em filmes).

Apesar de já existirem no Brasil trabalhos acadêmicos que consideram a construção do conhecimento a partir de processos de criação artística, de métodos de investigações situados na prática criativa, ainda há uma resistência por parte da comunidade científica a essas novas abordagens, afinal, a escrita textual é o que sempre definiu o conhecimento científico. As críticas a essas abordagens se relacionam à diversidade dos procedimentos metodológicos de pesquisas, o que impede a normatização e o estabelecimento de critérios acadêmicos para direcionar as práticas investigativas. Também se critica o fato de as pesquisas direcionarem seu olhar para o particular, para a percepção individual subjetiva e pouco confiável, assim como também é problemática a polissemia das imagens.

A inconsistência dessas críticas se torna perceptível quando desconsideram o indivíduo que não está sujeitado a uma função social, visto que este não merece crédito enquanto pessoa sensível que atua de forma orgânica e afetiva, e, quiçá, poética. Essa análise racional e modernista dos processos a/r/tográficos advém sobretudo da “desconsideração, descrédito, desdém, todos os meios são bons contanto que evitemos o sujeito” (ONFRAY, 2006, p. 102). Atualmente, essa questão é mais ampla, pois o foco no indivíduo trata mais do “nós” e do “eu” e/em nós.

As práticas em curso ampliam ainda mais as discussões de diversas áreas de conhecimento em fronteiras fluidas que incluem, por exemplo, a fotobiografia: a sua grafia e a fotografia de si como verdade (não a verdade da realidade, mas a sua representação em posicionamentos diferentes na arte contemporânea). A polissemia, propriedade de haver vários sentidos em uma imagem, está posta e “o discurso sobre a obra de arte como significante de significados de número indefinido pode ser retomada: a unicidade da definição é substituída pela pluralidade da estética” (SOULAGES, 1992, p.96-97). Trata-se, portanto, de partir da imagem autofotográfica em direção à imagem linguística, à poética da palavra que recria uma obra com potência ao quadrado, a partir da imagem fotográfica e suas relações. A fotonovela em âmbito escolar e “a fotoliteratura são, atualmente, uma necessidade, para artistas e teóricos [...]” (*idem*, p. 97). Eu incluiria também para professores, “[...]As engrenagens

Figura 94

desse problema são inicialmente estéticos, mas se revelam também existenciais, culturais e analíticos” (SOULAGES, 1992, p. 98).

A modernidade e a lógica da objetividade racional ainda desconsideram a subjetividade pessoal e os significados múltiplos das imagens. Esse enfoque da construção de conhecimento a partir da estética e das visualidades ainda é discriminado em virtude do “estatuto periférico das imagens [...] e modos excêntricos de fazer ciência” (VASCONCELLOS, 2015, p. 123). Sair do centro e da zona de conforto é premissa básica para a edificação de novas práticas e teorias. “O ovo ou a galinha, o que vem primeiro?”: pouco importa. O que não se pode negligenciar é o poder das imagens no cotidiano nos modos como nos relacionamos com elas e construímos significados a partir das imagens.

Para Soulages (2015), quando compreendemos que não estamos diante de um sistema fechado, que não é necessário ter medo de transformar o sistema mecânico em algo vivo, em relações de estratégias poéticas de pesquisa e investigação e de outras formas de produção de sentido em processos colaborativos, está-se caminhando na direção de novas perspectivas para pensar em e sobre visualidades/artes. Pesquisar as imagens para pensar a imagem. É importante guardar a utopia dos dezoito anos e aspirar a um futuro sempre melhor, ao invés de trabalhar dentro de fronteiras protetoras que nos impedem de estar com os outros. O drama contemporâneo e seu problema é o fato de que é preciso sair da caixa para criar. O carneiro não entende o rebanho.

Ao sair da caixa de conhecimentos específicos e buscar um olhar em perspectiva e relacional, percebe-se que, a partir do convívio estético de sentir e vivenciar sua potência de construção cultural, de reflexão sobre a realidade e de transcendência dessa realidade, é possível encontrar alternativas para os moldes tradicionais presentes na educação. Propõe-se, a partir dessa reflexão, uma estética que utilize sua potência transformadora da realidade, que dialogue com a teoria, que fundamente a reflexão, que realize a vontade dos atores em prática na cena política educacional.

A Educação em Visualidades considera essa tensão entre prática, estética e teoria e tira proveito desse dissenso para fusionar esses conceitos, considerando o aspecto voluntário e autônomo da



Figura 95

intencionalidade dos artistas e professores, a fim de utilizar a experiência artística em contexto educacional ou nas redes, com vistas à transformação da própria educação. A escola e as universidades não são mais diretamente as únicas responsáveis pela formação dos estudantes, professores e artistas, se forem consideradas as mudanças que o advento da autogestão do conhecimento nas redes e a difusão de trabalhos de todas as áreas do conhecimento, incluindo os trabalhos artísticos e visualidades aos quais têm-se acesso. Como significamos essas imagens? Como as articulamos com outras imagens e textos, que já nos são significativos? Como nos posicionamos diante delas?

A cultura contemporânea está dominada pelas imagens, sendo assim, o cerne do problema cultural é o olhar acrítico sobre essas visualidades. Situados na contemporaneidade, entre a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica na arte e nos Estudos Culturais, alguns teóricos, como Mitchell (1995, 2005); Hernández (1998); Guattari (1996); Bishop (2006, 2012); Atkinson (2008); Mirzoeff (2009); Bourriaud (2009); Rancière (2009); Dias (2011, 2012); Fernández (2015); entre outros, se dedicam a estudar os efeitos que as culturas das imagens nos aportam, como nos afetam e como as novas abordagens dos métodos visuais extrapolam as fronteiras disciplinares e permitem um diálogo entre a *poiesis, praxis e theoria*, (IRWIN, 2013, SINNER; LEGGO; GOUZOUAISIS; GRAUER; 2006), entre a educação da arte nas escolas e nas demais disciplinas curriculares.

Além desses pesquisadores, outros estudiosos, como Trend (1992); Cahan e Kocur (1996); Weiner (2001); Giroux (2005, 2012), defendem a prática educativa como uma possibilidade de produção cultural, ou a criação de representações relacionadas ao desejo, tecnologia, potência e linguagem, que dialogam com o cotidiano em meio a produtos e manifestações da cultura visual. Considerar esses pontos de vista torna-se cada vez mais relevante quando se pretende influir nesse contexto, por meio de práticas de Pedagogia Cultural que se servem da “beleza” que o visual aporta e da crítica social para engrossar as fileiras dos enfeitados pelas novas possibilidades educacionais.

Fernández, (2015) define a Pedagogia Cultural como uma prática que vislumbra uma mudança das pessoas envolvidas no processo educativo ao associar conhecimento e poder e enfatizar a cul-

tura como possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática pedagógica. Situada na intersecção dos Estudos Culturais, de Richard Hoggart e Stuart Hall, com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, e sua “Pedagogia do Oprimido”, a Pedagogia Cultural tem sua gênese nessa relação arquitetada por Giroux (WEINER, 2001) e repercutiu de forma definitiva nos Estados Unidos e no Canadá na década de 70. Essa prática se desenha na utilização da cultura que permite discussões relacionadas à identidade em crise nos espaços de construção do conhecimento; à questão ética que se coloca associada à ecologia, à necessidade de construção da justiça e paz social; às visualidades manipuladas pelas mídias; à dominação política e econômica; às relações de colonialismo cultural e econômico; ao misticismo crescente; à alteridade e às diferenças; ao advento das novas tecnologias da informação e comunicação.

Abreu considera que “as transformações sociais e seus efeitos, principalmente nos entornos urbanos, precisam ser analisados em profundidade uma vez que essa dinâmica modifica a visão sobre os sujeitos e gera novos sentimentos de identidade, sempre em trânsito, nos relacionamentos sociais” (2010, p.199). Essas questões, mais próximas do novo paradigma que se anuncia, apoiam-se nos Estudos da Cultura Visual, na Teoria Queer, nos estudos feministas e pós-coloniais.

Apesar do evidente enfoque político da Pedagogia Cultural, discute-se, atualmente, a existência de uma tensão entre política e estética, entre estética e ética nas representações visuais e nas teorias sobre a “emancipação do pensamento dominado” (RANCIÈRE, 2002; RODRIGUEZ, 2008). O paradigma estético (MAFFESOLI, 2014, p. 17) é entendido mais como vivência, em sentir-se em comum, o que significa que o “eu” — enquanto unidade política — perde identidade, uma vez que a pessoa se constrói a partir de sua relação com o outro, estado que Gilbert Durant chamou de “potência de impessoalidade” (1982, p. 207-219). Nesse sentido, na crescente organização social por agrupamentos formados por interesses e afetos comuns, que Michel Maffesoli (2014) chama de “tribalismo” contemporâneo, a ênfase é posta naquilo que une muito mais do que naquilo que separa, ou seja, o que favorece um enlace sentimental com o que é coletivo e perceptível, sobretudo nas redes sociais e agrupamentos religiosos. A identidade passa a ter “contornos indefinidos: sexo, a aparência, os modos de vida, até mesmo a ideologia são cada vez mais qualificadas em termos (“trans...”, “meta...”) que

ultrapassam a lógica identitária e/ou binária” (MAFFESOLI, 2014, p.19), isto é, o social racional dá espaço à “socialidade” que se constrói a partir da empatia e da coletividade.

Assim, o lugar do espectador passivo, solitário, do corpo ausente e silenciado começa a ser repensado nas universidades e nas práticas educacionais nas salas de aula. Na educação, o trabalho colaborativo, a interação a partir de interesses comuns já são utilizados, mas o foco das práticas pedagógicas sobre esses aspectos é novo e carece ainda da disseminação de práticas exitosas, sobretudo da necessidade de um fazer interativo que gere resultados perceptíveis e radicalmente mais performáticos que as práticas em vigor. Maffesoli, considera que “a estética do “nós” é um misto de indiferença e de energia pontual” (2014, p. 21), uma vez que não existe uma adesão plena, que só ocorre quando existe uma demanda que envolve interesses individuais. Para ressituar essa argumentação, será no grupo que a indiferença relacionada à educação tradicional se situa, e, nesse mesmo grupo e a partir dele, uma outra energia pontual de insatisfação pode ser canalizada para a utilização da imaginação, da criação, da realização de eventos artísticos e pedagógicos que sensibilizem e envolvam as pessoas em “grupos criativos” (DE MASSI, 2000). Para subverter uma escolarização ultrapassada pelo seu próprio tempo, considerar a proposição de Vidiella (2015, p.29) parece pertinente e oportuna.

Segundo Britzman (2002), aprender significa, também, desaprender a normalidade que, durante anos de escolarização tradicional, acabou por formar uma inércia de atos de instrução, disciplinas, *scripts* culturais internalizados e poucas práticas (performances) de atuação [...] Poderíamos dizer, perverter (melhor que subverter) o docente: atos indecentes para uma teoria docente; atos indecentes para uma teoria (in)decente (VIDIELLA, 2015, p.29).

A teoria (in)decente que propõe Vidiella está em construção, em experimentação com os novos paradigmas que despontam na educação. Os observadores, estudantes ou acadêmicos têm corpos, afetos e não podem mais ser definidos como consumidores de textos e imagens, como receptáculos acrílicos de aulas, mas como produtores de visualidades ativos, a partir de reflexões provenientes não mais do domínio do textual sobre o visual, mas de hibridação ou em processo de “mistura”, de junção de diferentes matrizes culturais. Segundo Michel Onfray (2006, p. 96), “não à escola, à universidade, ao lugar fechado, mas sim ao teatro aberto do mundo e sua vida cotidiana”. As imagens do mundo

Figura 96





só existem a partir de suas apropriações e significações, uma vez que passam a ser construídas e reconstruídas pelos próprios usuários dessas visualidades. Boaventura Santos alerta para “os novos modos de dominação política, baseados não só na coerção, mas também na integração cultural e ideológica” (SANTOS, 2000, p. 358). Ficar atento ao uso das imagens e às interpretações textuais que as acompanham, ressignificando-as de forma crítica no espaço escolar, significa utilizar a palavra para ressignificar imagens, possibilitar trocas, comunicar ideias, formular e não separar. Em seu manifesto hedonista, Onfray defende a palavra como instrumento prático:

A teoria propõe uma prática, ela visa uma prática. Fora disso, ela não tem nenhuma razão de ser. Em uma lógica nominalista, as palavras servem de maneira utilitária e não são nada além de instrumentos práticos. Não à religião do verbo... (ONFRAY, 2006, p. 96, tradução livre da autora).

Além da atenção que deve-se ter em relação à primazia do verbo sobre a prática, como propõe Onfray (primazia do texto sobre as imagens), outro cuidado que deve-se ter é com o formato acadêmico das explanações “que torna o professor em conhecedor dos saberes totalizantes e, ao mesmo tempo, em um reproduzidor de mecanismos disciplinares mediante a ritualização da palavra” (CONTE e PEREIRA, 2013, p. 99). Essas práticas podem ser desconstruídas, uma vez que as imagens de obras artísticas e de visualidades do cotidiano conduzem as discussões, nas quais o professor é mediador, quem concede a palavra e é o formulador de questões. Dessa forma, a plateia participa, não se porta mais como receptáculo mudo de informações. Nesse contexto, também é possível elaborar críticas às imagens, intervir, se posicionar, compartilhar ou criar outras visualidades.

O ideal, para a Educação em visualidades, que nem sempre é possível diante das limitações da realidade, seria que, nessas explanações habituais feitas em salas de aula, também ocorresse a interação de vários professores, com ideias opostas e de diversas áreas do conhecimento, compondo a mesa principal, conversando entre si e com a plateia, respondendo às perguntas formuladas a partir das imagens. Ademais, é importante que esses docentes formulem questões para serem respondidas pelos participantes do evento artístico pedagógico. Essas práticas já acontecem com determinada frequência no “Chicão” – Centro Educacional São Francisco; ocorreram também na ocasião do Se-

Figura 97

minário Métodos Visuais e Culturas das Imagens, promovido pelo PPG-Arte da Universidade de Brasília, coordenado pelo Professor Belidson Dias. Dessa forma, invertem-se os papéis socialmente determinados e trocam-se as percepções e as análises sobre imagens, conceitos, críticas e sensações.

Essas trocas artísticas e de conhecimentos que abordaram questões sensíveis, como as tensões entre política e estética, as mudanças no campo da cultura, dos valores e da ética, são proposições em construção, em vias de vir a ser, de tornar-se realidade, ou que acontecem de forma pontual em alguns eventos escolares e acadêmicos, sem que os docentes se sintam ainda confortáveis com a proposta, uma vez que o inusitado, o não previsto pode ocorrer, ou ainda pior, que se tenha de admitir publicamente que não se sabe. Mesmo inseguros e apesar do desconforto (ou do conforto da ignorância), ultrapassar nossos próprios limites é um desafio porque somos feitos de histórias e nos construímos em narrativas de êxitos e superação de dificuldades.

Além disso, mesmo que a linguagem escrita tenha sido enfatizada na educação até então, as imagens — da mesma forma que o texto — também têm o poder e a potência de um discurso, algumas vezes afetando a própria sensibilidade. Segundo Rancière (2014, p. 95), “as palavras não estão no lugar das imagens”, ou seja, elas não competem entre si, mas são complementares. As imagens podem, portanto, conduzir as palavras e vice-versa, em uma explanação. Da mesma forma, as histórias narradas a partir das imagens criadas ou apropriadas, entremeadas de textos construídos pelos estudantes, são manifestações legítimas de (re)significação, reação e resistência contra os procedimentos pedagógicos padronizados. A hegemonia da palavra escrita, predominante nas instituições educacionais, pode também ser (re)situada em diálogos com as imagens quando são consideradas as visualidades da vida cotidiana e a arte.

Dessa maneira, a a/r/tografia é entendida como mais do que uma metodologia de investigação, mas como sinalizadora de uma metodologia de trabalho na educação em visualidades, a partir da disciplina Arte. Nesse contexto, a fusão das visualidades com a pesquisa e a prática pode ser, ou já é, norteadora de alguns projetos de aprendizagem. Essas visualidades produzidas podem se tornar *poie-*

Figura 98



sis eventualmente, mas a intenção é subverter a lógica dominante de que existe uma arte referendada pelo mercado e que só esta merece o interesse da educação das artes visuais.

Essa abordagem historicista e colonialista está impressa em muitos livros didáticos destinados à educação das artes visuais (GOMBRICH, 1993; HAUSER, 1995; PROENÇA, 2001) e também, infelizmente, ainda está presente nas práticas de muitos arte/educadores da Educação Básica. De forma ainda tímida, algumas publicações (UTUARI e al, 2013; FREUDA, 2013), em concorrência pública proposta pela MEC para a inclusão da arte no Programa Nacional do Livro Didático, a partir de 2013, passaram a considerar imagens da cultura visual. Isso ainda não significa, entretanto, trabalhar a partir das visualidades que as pessoas carregam consigo, a fim de estabelecer um diálogo crítico com outras disciplinas curriculares e, por fim, se chegar à arte.

Essa racionalidade interdisciplinar não se restringe às quatro disciplinas que atualmente tem o estudo da arte: a estética, a história, a crítica e a produção artística defendida pelo DBAE nos Estados Unidos no final dos anos 60 e pela Metodologia Triangular, proposta da Professora Ana Mae Barbosa para se ter um reconhecimento similar ao das outras matérias do currículo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 45). De forma ampliada e superando o procedimento modernista da antropofagia brasileira de apropriação de concepções que surgiram em outros contextos e circunstâncias históricas, a disciplina arte na educação “é por si mesma transdisciplinar” (*Idem*, 2000, p.42) precisa dialogar com todas as disciplinas curriculares, para que se possa compreender de forma mais crítica a cultura visual. Trata-se então de promover um ensino da arte com finalidade de influir nas mudanças sociais e culturais, de considerar a ecologia, de criar um conhecimento mestiço e relacionar a disciplina arte com o restante do currículo.

Outra questão importante a ser considerada está relacionada à argumentação de que a poética não pode ter uma utilidade prática e, se caso isso ocorra, deixa de existir como tal, Jagodzinski (2013) chega a sugerir que se busque uma arte não representacional, que não a signifique. Como criar imagens não contaminadas de humanidade? A percepção de mundo que compõe as individualidades

de artistas, estudantes, professores, investigadores não podem ser isolada no ato da criação. Se não é possível uma neutralidade do agente em relação à realidade, como o artefato, a visualidade criada poderia abstrair, não interpretar, não se posicionar e não julgar a realidade? Se o produto artístico se desvincula do artista após a criação, então qual seria o problema de sua visão de mundo estar impressa ou visível no produto final? Por que a apropriação dos processos artísticos em contexto escolar não poderia sugerir, significar a transformação ou a crítica da realidade? Quais seriam as consequências dessa prescrição de uso, senão a alienação das subjetividades individuais e das percepções de mundo?

Apesar das contingências, toda a produção educacional pode tornar-se processo de um tornar-se indivíduo e, eventualmente, processo de criação poética na escola como outra possibilidade de prática a partir da Cultura Visual que precisa ser considerada. Mesmo que essas produções não se tornem arte e nem enfatizem um pertencimento ao grupo, não atingindo esses objetivos, são processos dignos de vivências e experiências artísticas, possibilidades de recriação de histórias de si mesmo e de nossa relação com o mundo e com a alteridade. Abreu pondera que:

Os sujeitos não têm uma só identidade, mas sim, múltiplos referentes de identidade que se entrelaçam. A identidade não é algo inato, ao contrário, se constrói a partir de vários aspectos no qual se desenvolvem as experiências pessoais, como os contextos e os intercâmbios, os territórios de interação social e mediação, a capacidade de reinventar-se, os costumes e as normas sociais (ABREU, 2010, p. 194).

Considerar essas identidades mutantes que se reinventam permanentemente é a tônica de um outro olhar sobre os sujeitos, que não estão mais sujeitados a uma única percepção de si ou do mundo, mas que consideram a mudança a partir do outro. Isso significa rever conceitos arraigados e transmutá-los na educação. A inconformidade frente aos valores instituídos pode ser percebida, ou sentida; porém, as velhas e novas proposições e práticas pedagógicas estão longe de caminhar na direção de um consenso entre os profissionais. Basta nos situarmos como observadores, ou nos posicionarmos na polêmica que se estabelece entre os discursos teóricos que sustentam a velha metodologia triangular e aqueles que defendem e propõem as novas abordagens da educação em visualidades. Hernández em

entrevista ao quadro Polêmica de maio e junho, da Revista Arte na Escola situa a questão da seguinte forma:

Aprendi com Bruno Lattour que enfrentar perspectivas científicas esconde, na realidade, uma armadilha estratégica: enquanto se reafirma a existência de um foco através da negação de uma tendência anterior ou se defende a superação do que essa posição representava, o que se pretende, de fato, é reconhecer que ‘o novo’ emerge e acontece, porque aquilo que se rejeita, em algum momento, existiu (HERNÁNDEZ, 2015).

Verifica-se que a importância dessa discussão não é tanto a substituição de uma tendência de trabalho por outra, mas, trabalhar com as visualidades do cotidiano, e, a partir delas, não excluir trabalhar com as imagens oficiais da arte. Pelo contrário, trata-se de um diálogo e não de uma exclusão de conteúdos curriculares. Trata-se, sobretudo, de escolhas pedagógicas e metodológicas, e quando se opta ou se enfatiza uma abordagem, perde-se de vista a outra. É claro que trabalhar em outra perspectiva que não há prescrição (com maiores pretensões, como o fomento da crítica e da transformação social, cultural e política), exige-se um maior esforço do docente, porque são necessários mais planejamento pedagógico e diálogo com outras áreas do conhecimento. Dias no mesmo quadro Polêmica da Revista Arte na Escola de maio e junho de 2015 esclarece:

[...] a Abordagem Triangular frustra na integração entre teoria e prática. De fato, ela ainda concentra excessivamente conteúdos curriculares formalistas e modernistas da arte, que não lidam assaz com as realidades, os contextos e as subjetividades pelas quais os estudantes veem, visualizam e constroem seus universos. Ao contrário, na Educação da Cultura Visual questões pedagógicas centradas em um currículo fundamentado no cotidiano expandido dos sujeitos os conduzem à consciência crítica social como um diálogo preliminar, que leva à compreensão e, então, à ação. Ela é uma concepção aberta para as criações pedagógicas de professores e alunos; é um projeto educativo vivo e não um método ou prescrição aplicada (DIAS, 2015).

Alguns educadores têm abordado o currículo fundamentado no cotidiano expandido, aqui entendido como indicativo do “tempo/espço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência”, como defende Dias (2012, p. 56), em diálogo com a História da Arte e a Arte contemporânea; a Sociologia; a Filosofia; a Geografia e a

Figura 99





História Geral; a Ciência; a Tecnologia, a fim de instrumentalizar os estudantes que almejam o acesso à Educação Superior, com significações visuais e textuais dialógicas entre visualidades, crítica e conceitos, principalmente aqueles do Ensino Médio. Essa nova perspectiva pedagógica da Arte/Educação Contemporânea pode se realizar na utilização de projetos/desafios em trabalhos que considerem as visualidades, o que demanda aos profissionais da educação uma certa ousadia, coragem mesmo, para se lançar no desconhecido. Dá medo, gera insegurança, mas é muito mais gratificante, ainda mais quando percebe-se que a atuação quebra os muros da escola e pode transformar o contexto da educação e quiçá da comunidade em que estamos inseridos.

A Educação em visualidades, conduzida pela disciplina Arte, pode ser a protagonista das mudanças que a Educação demanda, bastando apenas trabalhar o Ensino das Artes com maiores ambições. São inseridas, nessa abordagem, as práticas pedagógicas inovadoras que consideram a Pedagogia Crítica e Cultural em consonância com as perspectivas que apontam as mudanças de paradigmas. Vivemos nesse momento de mudanças, mas não devemos temê-las, encarando com coragem e acreditando que o nosso trabalho pode mudar a realidade, com pequenas práticas cotidianas que possibilitem aos estudantes “a oportunidade de aproximar-se criticamente de suas próprias experiências culturais cotidianas espetaculares” (DIAS, 2012, p. 72).

É importante considerar outras possibilidades sociais, culturais, econômicas ou políticas. Nosso olhar em relação ao mundo não pode estar acomodado, conformado com as injustiças, desigualdades, arbitrariedades que constatamos. No que se refere à educação, principalmente, é possível observar, verificar e inferir que não estamos satisfeitos com os resultados até então obtidos: não é mais possível nos conformarmos com a função da escola estar atrelada à reprodução cultural e à conservação social promovida nesse âmbito (BOURDIEU; PASSERON, 1964). Entretanto, vai-se levando, tentando se convencer de que não existem outras possibilidades. São desconsideradas a prostração, a indiferença, a falta de motivação, a indolência ou talvez a incompetência relativa à criação de outros modelos, processos e práticas para propor a utilização de outros enfoques menos racionais e mais emocionais,

Figura 100

sensíveis e poéticos. Paulo Freire (1986, p. 9) atribui essa acomodação que verificamos “ao peso de um passado profundamente autoritário”, que se reflete na educação que mantemos:

Segundo a qual o que sabe mais, o que tem um certo tipo de saber considerado exato, rigoroso, pensa que só ele sabe. E que os outros, a quem ele quer falar, são exatamente aqueles que, não sabendo, precisam escutá-lo para aprender. E, se é assim, então, cabe a quem sabe determinar o que deve ser dito para que o outro saiba” (FREIRE; BETTO; KOTSCHO, 1986, p. 9).

Esses posicionamentos revelam posturas elitistas que procuram tornar opaca e obscura a realidade e ainda desconsideram o diálogo e a consideração do contexto em que se inserem os estudantes “de representação onipresente que constitui os objetivos pedagógicos da cultura de massa e midiática e do capitalismo corporativo para fabricar os nossos desejos e determinar nossas escolhas” (DIAS, 2012, p.67). Os educadores, enquanto isso, preocupam-se com descrições de conceitos, utilização de técnicas, contextos culturais e históricos; enquanto o que se deve considerar é a articulação de outros objetivos pedagógicos mais críticos dessa realidade e mais consonantes com a dramaticidade da vida. Além disso, nas periferias onde a educação popular se insere, existem formas diferentes de se pensar e de se expressar; então, antes de “ensinar”, é importante aprender com a comunidade: “[...]pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo” (FREIRE; BETTO; KOTSCHO. 1986, p. 9).

Um dos temores de um trabalho nessa perspectiva advém de uma associação da prática à poética em contexto desterritorializado de sua origem, como, por exemplo, no capitalismo corporativo e em modulações educacionais corporativas que produzem “pessoas” com habilidades flexíveis para o mercado (GREGORIOU, 2008, p. 102). Umberto Eco analisou que a cultura de massa é utilizada por grupos econômicos que visam ao lucro, que “é produzida por executores especialistas”; enquanto que “a atitude dos homens de cultura é o protesto e a reserva” (ECO, 2015, p. 50). Essa paralisia não fomenta “a crítica cultural como uma força construtiva” (FREEDMAN, 2006, p. 30) que possibilita às pessoas de refletir, emitir opiniões e julgamentos acerca dessa mesma cultura de massa que as envolve e entorpece.

Teme-se “a natureza emocional, intuitiva, irreflexiva de uma comunicação pela imagem” (ECO, 2015, p. 363). Deve-se temê-las de fato, pois as imagens simbólicas, universais e patéticas já estão sendo utilizadas com finalidades diversas que não as educativas. Se os educadores abrem mão de sua responsabilidade de realizar/mediar uma crítica dessas imagens, já utilizadas pelos grupos econômicos, estaremos vendo os futuros cidadãos a mercê desse mercado, e como presas fáceis da cultura do entretenimento. De acordo com Eco:

Uma educação através das imagens tem sido típica de toda sociedade absolutista e paternalista: do antigo Egito à Idade Média. A imagem é o resumo visível e indiscutível de uma série de conclusões a que se chegou através da elaboração cultural; e a elaboração cultural que se vale da palavra transmitida por escrito é apanágio da elite dirigente, ao passo que a imagem final é construída para a massa submetida (ECO, 2015, p. 363).

Para que as massas não sejam submetidas às intenções econômicas e políticas, a educação em visualidades entra em cena para que “as imagens e objetos da cultura visual que se vê constantemente e que se interpretam instantaneamente” (FREEDMAN, 2006, p. 27) possam sofrer a mediação de práticas pedagógicas e de discursos textuais que formam um novo conhecimento, sobretudo a consciência de uma intencionalidade de dominação e submissão.

Nas críticas às práticas pedagógicas, que consideram as visualidades e as ressignificam em contexto escolar, e também nas críticas às Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte, associadas à *poiesis* em contexto acadêmico, existe a ênfase na ameaça da autorreferência e da subjetividade. Ao se desviar da impessoalidade do discurso orientado para valores de natureza espiritual, erótica e sentimental (no qual, segundo as críticas, se nega a desumanidade), na verdade, nega-se ou questiona-se a inserção da poética na educação e nas pesquisas. Pensa-se a ação do artista como reformuladora da natureza humana (JAGODZINKY; WALLIN, 2013, p. 89). Essas críticas desconsideram a questão da estética reterritorializada em contexto acadêmico e escolar, o que remete à questão da potência da educação e à necessidade de uma vontade política de utilização da poética artística e cultural para a sua transformação. A partir da busca de definições de estética, potência/política e educação que

considerem os aspectos dialógicos entre esses conceitos, encontra-se a inserção das visualidades na educação articulada às novas perspectivas pedagógicas para a arte. Berté e Tourinho reforçam:

Esta perspectiva diz respeito à construção de uma prática educativa que possibilite a transformação de condições ideológicas em práticas socioculturais de empoderamento, habilitando os sujeitos a intervirem na sua formação se reconhecendo e se dando conta dos modos como investem afetos e experimentam relações prazerosas com imagens, corpos, movimentos e artefatos culturais (BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 94).

Portanto, como bem identificaram os autores, trata-se de uma redefinição do conceito de educação, considerando a intervenção do estudante em sua própria formação, na qual a reflexão crítica induz ao posicionamento independente de seus atores. Segundo Dias:

É importante destacar que a educação da cultura visual, como projeto pedagógico, situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. E isso só ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e à crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão e, então à ação (DIAS, 2012, p. 69).

A partir da pedagogia cultural e da consideração da estética no contexto educacional, começa-se a vislumbrar a transformação dos estudantes e da própria educação. Ocorre, nesse momento, um rasgo na trama maleável da Educação das Artes Visuais, que passa a ser entendida de forma mais ampla como Educação em Visualidades. Esse fato é positivo, pode ser criativo, mas é conflituoso e prenuncia uma adequação à nova realidade que desponta como mudança paradigmática nesse campo de conhecimento. A experiência artística em contexto escolar e a pedagogia em hibridação com a arte aparecem nessa seara da arte como dissenso, como uma reviravolta e uma mudança paradigmática em curso, como “a virada pedagógica na arte e a da visualidade na educação” (FERNÁNDEZ, 2015, no prelo).

Cerzir e recompor a trama do texto com imagens, com outro texto, causam dor, dão pena e dão trabalho. Sobrepor outra bordadura à antiga já perfurada, castigada pelo uso, o texto anterior colonialista, do olhar dominado, dá espaço ao bordado criativo que desponta, que extrapola a fronteira

do rasgo. O rasgo faz parte do uso, do desuso, do tempo, da vontade de intervir na trama. A bordadura é quase um texto que se sobrepõe à trama, ao drama, e a refaz de outra forma, com a forma do vem e vai; passa para um lado e para o outro; entra e sai, flexível. Para pensar o drama da trama frágil vulnerável ao rasgo é preciso, pois, refazer a trama, sem drama.



Figura 101



Figura 102

O AR DA ESCOLA

5.3 - O ar da escola: visualidades, estética e emoções para a escola

A Proposta de Potência Pedagógica — ou o “PPP” — do Centro Educacional São Francisco tem as suas bases na arte e nas atividades físicas. Longe de ser uma proposta de aceitação consensual entre educadores de forma geral e da arte em particular, o foco na arte em âmbito educacional, apesar de ser um discurso corrente e reivindicatório nessa instituição, parece levantar polêmicas sobre a função ou disfunção da arte nesse contexto. Quando posta em evidência, teme-se que a disciplina “Arte” perca sua integridade ou especificidade.

Muitos educadores, sobretudo os que se autodenominam artistas, parecem entrar em conflito interno quando a arte é posta a serviço de algum projeto, seja este político, educacional, motivacional ou criativo. Afinal, a “Arte” está acima da sua materialidade, invocada em um plano metafísico ou filosófico estético, de acesso restrito, em que é vetada sua funcionalidade ou utilidade. Mesmo diante de afirmações, como: “a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas” (EISNER, 2013, p.127), parece haver resistências em empregá-la em âmbito educacional, em prol da crítica social e de um bem social, qual seja: a formação integral do ser humano, ou a transformação da educação a partir das visualidades e da arte.

Miguel Arroyo considera que “as tensões e a dureza das relações nas escolas podem nos alertar da falta de clima para revelar emoções em convívios mais abertos e a aparente paz nas escolas esconde perversos percursos solitários” (2004, p. 27). Nesse sentido, a disciplina Arte pode ser ampliada em sua atuação na escola. Uma outra abordagem que considera a possibilidade de fomentar as

Figura 103



emoções e criar outras formas de relacionamentos humanos pode reverter esse triste quadro solitário em que se encontram as disciplinas e os atores do processo educativo, como bem identificou Arroyo.

A arte, expandida em diálogo com o cotidiano na Educação em visualidades, e com outras disciplinas curriculares pode ser utilizada largamente como ferramenta para a promoção da criatividade e desses diálogos entre todas as áreas do conhecimento; a disciplina Arte pode ir mais além, inserindo a estética a fim de promover uma mudança de forma na educação, substituindo, assim, o modelo de padrão tradicional — racionalista pela utilização da sensibilidade, da imaginação e da beleza nesse contexto de dureza e aridez.

Em pesquisas recentes acerca do impacto da Educação Artística sobre o desempenho escolar realizadas pelo OCDE (*Centre pour la Recherche e l'Innovation dans l'Enseignement*) em 2014 — baseadas em meta-análises pelo projeto da REAP (*Reviewing Education and the Arts Projet*) do ano 2000 —, envolvendo uma base de dados de pesquisas no domínio da Educação e da Psicologia em diferentes tipos de Educação Artística, ministradas em diferentes instituições escolares no mundo, apontam os estudos que:

Os estudantes que têm acesso a aulas de ensino artístico têm melhores rendimentos escolares (medidos em notas em competências verbais e matemáticas) do que os estudantes que tiveram um número reduzido de aulas de ensino de artes ou que jamais participaram desse tipo de curso. Esse estudo se aplica aos estudantes situados nas duas extremidades da escala socioeconômica (WINNER; GOLDSTEIN; LANCRIN, 2014, p.18).

Entretanto, esses pesquisadores recomendam cautela pois “os raros estudos sobre a educação artística pluridisciplinar não demonstram que haja uma relação de causalidade significativa” (WINNER; GOLDSTEIN; LANCRIN, 2014, p. 3) entre o ensino artístico e a criatividade, a imaginação, a comunicação e o trabalho em equipe — que são considerados como as competências que favorecem a inovação, requerida pelas empresas como finalidade maior do processo educativo no século XXI. “A hipótese segundo a qual a educação artística favoreceria a aquisição dessas competências é plausível e está provado que é em algumas vezes o caso” (WINNER; GOLSTEIN; LANCRIN, 2014, p. 3).

Figura 104



Em relação à disciplina de Arte, enquanto protagonista da mudança na educação, ouvir-se-ão, certamente, protestos. Entre os argumentos desses protestos e críticas, figura o que Jan Jagodzinski (2010) chama de perigoso “capitalismo designer”, que associa arte e estética a uma utilidade, econômica ou política, com a de estetização da escola, com finalidade de submissão e acomodação. Convém lembrar que a utilidade da arte, em contexto industrial, já criou uma separação entre as belas artes e as artes e ofícios no século XIX.

Esse ranço perdura como se não pudéssemos macular a “arte superior [...] como reino do valor; e somos levados a pensar que toda tentativa de mediar-lhe os resultados se torne automaticamente má porque o homem médio, o cidadão da civilização industrial contemporânea, é irrecuperável” (ECO, 2015, p. 86) e sua estética *Kitsch*, utilizada nos meios de comunicação de massa. É vista como uma aberração, uma mentira artística destinada a um público preguiçoso que acredita ter acesso aos valores de beleza e estética sem fazer esforços nesse sentido. Esse ponto de vista elitista esquece de dizer que a cultura de massa “derruba as barreiras de classe” (ECO, 2015, p.82), e, como educadores, devemos considerar a cultura que identifica nossos estudantes, a fim de edificar uma ponte de acesso a uma outra cultura — para alguns vista como “superior”; e do ponto de vista antropológico, é somente mais outra cultura. Freedman argumenta que:

[...] a experiência contemporânea com a cultura visual, que vemos cada dia, e o conhecimento, que construímos através das experiências visuais que se sobrepõem e se associam, nos dizem que a estética existe de muitas formas e que está tão interessada como sublime. Para ilustrar isso, devemos reconsiderar o lugar do formalismo, as distinções entre arte “superior” e “inferior”, e entre os significados sociais e outros adicionados (FREEDMAN, 2006, p.60, tradução livre da autora).

Nesse sentido, é importante rever esses juízos de valores estéticos, a poética não tem selo de origem e, reterritorializada em âmbito escolar, possibilita diálogos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares necessários para compor uma combinação de significados, a fim de que o cidadão tenha consciência de que é possível dirigir a construção do conhecimento de modo a enriquecer uma representação e até criar novas poéticas. Leva-se em consideração que a utilização das imagens pela mídia expõe uma significação direcionada a um objetivo, e esse direcionamento não é inocente.

É essa subjetividade das imagens que impedem a racionalidade orientada em um único sentido, ao invés da fruição a que se destinam, provocam o pensamento crítico e subvertem sua significação de origem, destinando-se agora a ser útil para a apreensão do conhecimento e a crítica social inserida na realidade vivida.

Philippe Roussin (2001) parte de uma análise de George Orwell sobre a invisibilidade do trabalho do homem ordinário — o anônimo, o homem da rua na literatura realista do século XIX — para situar o que chamou de divórcio entre questões da arte e o discurso social. “Esse problema estético é também um problema cultural” (ROUSSIN, 2001, p. 108), na medida em que a pretendida neutralidade da arte em relação às questões sociais esconde um distanciamento elitista e a impossibilidade de se entender a alteridade, que só pode ser percebida com o olhar de um espectador, do artista que documenta o que não é vivência, o que não é sentido. Orwell entende esse problema como possibilidade “nos abre novos horizontes, não descobrindo um mundo estranho, mas descobrindo nosso mundo mais familiar” (1995, p.489-490).

Essa reflexão se relaciona com a questão da visualidade no contexto escolar, pois “não se trata ‘cotidiano’ como aquilo que se passa todos os dias na vida de uma pessoa, mas a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência” (DIAS, 2012, p. 56), o que necessariamente remete a um olhar político, crítico sobre o mundo, um olhar comprometido, implicado com ele e de forma nenhuma neutra ou distanciada. O que torna relevante essa consideração para a apreensão do conhecimento é a significação que essas vivências aportam à educação da arte de forma particular e à educação de forma mais abrangente, permitindo que não se descubra um mundo estranho, mas as relações que podem ser estabelecidas do que nos é estranho com o que nos é familiar.

“Quando o ensino da arte está relacionado a outras disciplinas, a fim de aprimorá-las, também tem utilidade” (SASSO; DIAS, 2015, p.253), e, ao invés de perder significação, ganha múltiplas interpretações. Para Freedman (2006, p. 26), “a educação é um processo de formação de identidade porque mudamos à medida que aprendemos; nossa aprendizagem muda nosso eu subjetivo”. Além

da transformação pessoal e social que se pretende com as práticas artísticas nos limites da pedagogia cultural, da história da arte e dos estudos da cultura visual, a estetização da escola — melhor entendida como *poiesis* na escola — torna-se consequência de um aprimoramento do olhar de uma sensibilidade para olhar. Não se trata tampouco de um olhar documental sobre a realidade — como analisou Roussin —, mas sobre a relação dos sentidos com a existência e com as experiências humanas. Esses olhares mais comprometidos, e consequentemente significativos, são capazes de gerar conhecimento, o que não é demérito para a arte e seu emprego na educação.

Nessa perspectiva, a curadoria realizada por professores de “belas” e “não tão belas” artes/imagens criadas pelos estudantes e expostas no ambiente escolar não comprometem a edificação de uma consciência crítica a esse “capitalismo designer” (JAGODZINSKI, 2010), que se serve da arte para provocar o desejo e para vender produtos. Ao contrário, potencializa um envolvimento que precede a curiosidade pelo saber mais. Segundo Umberto Eco (2015, p. 8), a beleza “é um adjetivo que usamos frequentemente para indicar algo que nos agrada [...] aquilo que é belo é igual àquilo que é bom”. Quando nos referimos à beleza no contexto escolar, não estamos atribuindo juízo de valor (como em diversas épocas ocorreu de se associar o belo ao bom), mas invocamos uma sensação agradável que proporciona um artefato qualquer que apraz.

Consideramos o comportamento humano de apreciação, de fruição, de contemplação, diante de algo que promove graça, prazer, envolvimento, desejo, a fim de estabelecer uma relação inicial de empatia com o ambiente que guarda a beleza — não o museu, mas a escola. Consideramos também que aquele artefato, que promove uma sensação de repulsa ou reflexão, tenha uma finalidade artística ou não e possa envolver pessoas em pensamentos e análises críticas, o que também possibilita a criação de vínculos com a escola que, intencionalmente, o expõe. Em um segundo momento, a beleza possibilita o estímulo a novas percepções sensoriais que, por sua vez, estimulam a cognição e a ampliação de horizontes culturais e estéticos que, ao final, aprimoram as pessoas.

Não se trata de perceber as pessoas como despossuídas de sensibilidade — definidas como

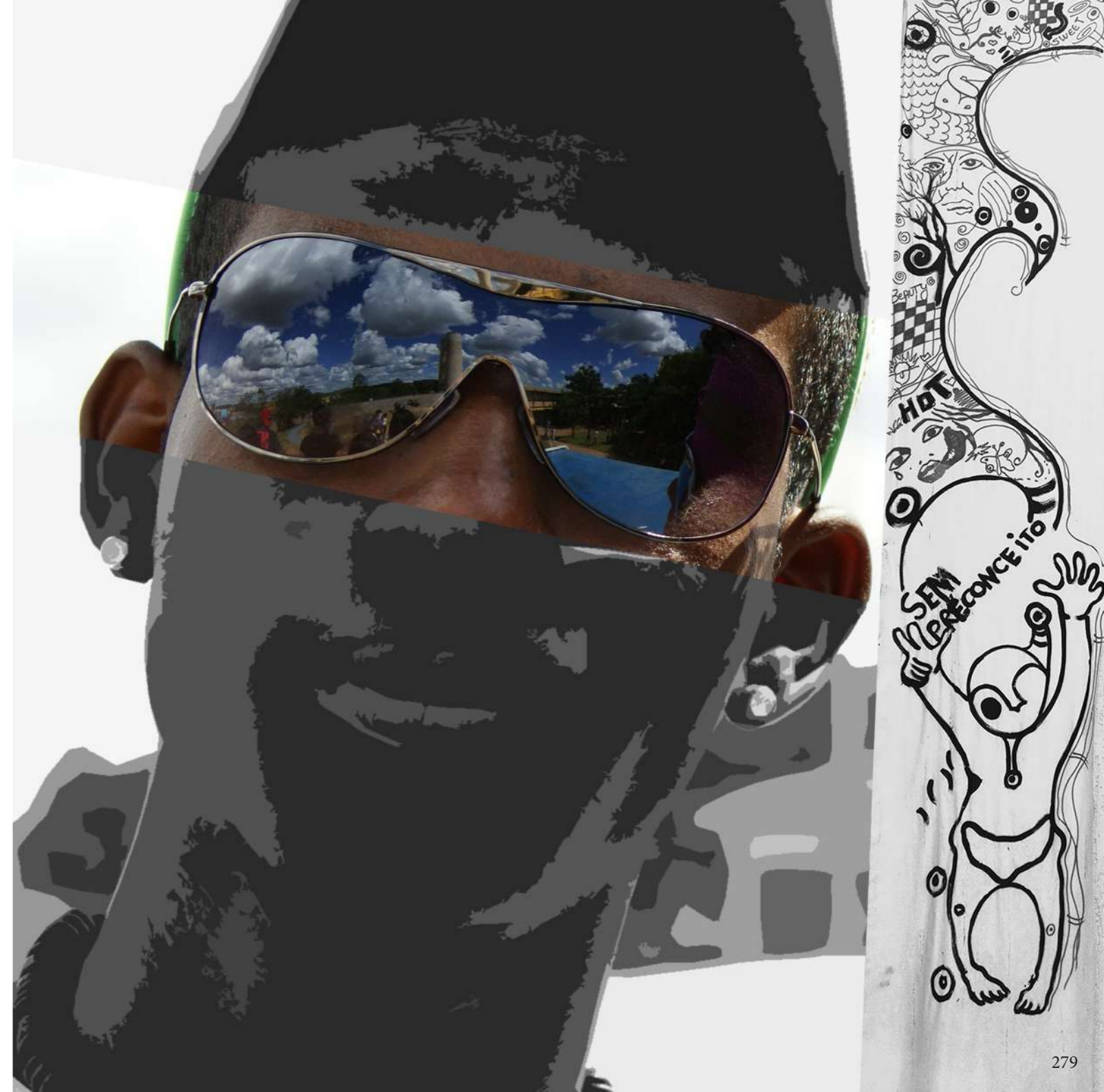


Figura 105

primitivas, constatadas suas barbáries por não terem tido acesso aos códigos da “alta” cultura, a quem seja benevolência destinar uma evolução cultural —, mas um exercício de compartilhamento de vivências e percepções de mundos que conversam, se entrecruzam e visam, na escola, a edificação de um outro mundo, de uma outra escola e de pessoas renovadas pela sensibilidade e pela crítica social. É importante, nessa reflexão, levar-se em conta a afirmação de Guimarães Rosa, pois “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas” (1976, p. 20).

Além disso, empregar experiências artísticas em eventos pedagógicos possibilita o sentimento de alegria, de compaixão, de união, de compromisso, de desejo, de gosto e de prazer. O prazer, em contexto escolar — a propósito — é quase uma heresia, um verdadeiro insulto à imagem de educação que vigora, a saber, uma escola de rigidez, de inflexibilidade, de rigor e, sobretudo, de dor, ou como dizem os americanos: *no pain, no gain* (sem pena, sem ganho). Será mesmo? A aventura humana precisa ser vivenciada com alegria e prazer com toda a intensidade. O resultado vem do trabalho, mas pode ser do trabalho prazeroso, da alegria do bem fazer. Bem ao contrário dos nossos dias, quando “a pedagogia não fala da aventura humana, apenas a acompanha. Tarefa nada fácil nestes tempos de tantas desventuras” (ARROYO, 2004, p. 29). A arte, ao contrário, tem a capacidade de apontar novos caminhos, de transitar entre fronteiras, de nos transportar para uma outra realidade, e as visualidades nos afetam, provocam emoções e revoluções. Elliot Eisner argumenta que:

Nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciasse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade mágica de mandar-nos à lua. Como um foguete, pode fazer nossos corações baterem mais rápido, pode fazer-nos corar, pode criar um sentimento, um ímpeto que é sua própria recompensa (EISNER, 2013, p. 128).

Os prazeres da arte em si, e das visualidades em geral, não podem ser desconsiderados no âmbito escolar. Vincent Lanier afirma que “os aspectos de crescimento individual não são ou não deveriam ser o principal foco para o professor de artes plásticas: que sua principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais” (2013, p. 71). Ora, para que serviria o domínio dos procedimentos estético-visuais, se estes não estivessem vinculados a uma vontade de

“dizer” algo de expressar uma ideia, uma emoção? De que serviria o domínio técnico, se não (re)significássemos as imagens que veicula a televisão, as mídias, se não representássemos e analisássemos os comportamentos associados à utilização dos *smart fones*, se não considerássemos as significações que atribuímos às visualidades? Lanier, ao mesmo tempo em que prioriza o domínio dos procedimentos estético-visuais no ensino das artes visuais, também afirma que se o crescimento individual é um benefício, ou o efeito colateral da atividade da arte, tanto melhor:

Minha opção como linha direcional em programas de arte-educação tem sido usar a arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado. Isso significa, naturalmente, a arte a serviço da responsabilidade social (LANIER, 2013, p. 70).

Esse paradoxo que envolve a função da arte na escola, entre a arte a serviço da responsabilidade social e o domínio de procedimentos estético-visuais, musicais e cênicos ou ainda a promoção da inovação em todos os campos do conhecimento associando-se à esses as visualidades, não é um problema de fato. Pensar a partir de tramas que utilizem procedimentos técnicos e estéticos para o fomento da crítica e responsabilidade social não pode causar uma paralisia no direcionamento de nossas ações. Não se pode mais compactuar com o silêncio das vozes dos estudantes e com sua passividade. A disciplina Arte pode entrar em cena para atuar, repintar esse quadro para performar, remodelar essa escultura, desconstruir o edifício em ruínas da sociedade e da educação. Porque, como disse, Arroyo “como é longa uma viagem sem sonhos” (2004, p. 49).

Não obstante, é preciso reconhecer que estética e beleza, no âmbito escolar, são conceitos delicados de serem abordados em um ambiente tão preocupado pela produtividade, pelo resultado, pelos números e pelas especificidades das áreas de conhecimento. Como gestora e professora de Artes Visuais, uma das minhas primeiras preocupações, quando assumi a Direção do Centro Educacional São Francisco, em 2008, foi transformar o espaço escolar, utilizando as criações artísticas e as visualidades produzidas pelos próprios estudantes, na perspectiva utópica de “embelezar” o espaço (entendendo embelezamento como transfiguração do espaço e de seus usuários) e de fomentar a crítica e a reflexão em criação artística em um território da racionalidade e do conhecimento. Tal qual Nunes,



meu desejo inicial foi “harmonizar o conhecimento e a sensibilidade, que o pensamento complementasse o sentimento e que a ação se completasse pela contemplação” (2002, p. 124). Assim como Read, em 1963, e Platão, há muitos séculos atrás, também acredito que a arte deva ser a base da educação (READ, 2013, p.1).

Apesar da controversa expulsão dos poetas da cidade por Platão, Read acredita que existe uma má interpretação dos Livros II e III da *República* que tratam acerca desse tema (READ, 2013, p. 1 e 2), uma vez que o próprio Platão prescreve para a educação dos guardiões — incluídos nessa categoria os governantes/filósofos — a formação musical e cultural para o aprimoramento da alma, bem como a ginástica, para o aprimoramento físico. Platão utiliza a expressão “amor ao belo” (III403c6), ou seja, ele acreditava que a cultura e a beleza aprimoram o ser humano. Ele nos dá indícios, entretanto, de que a censura à crítica social, que potencializa a arte, poderia ser um perigo para a sociedade que ele próprio havia concebido. Ao mesmo tempo em que a arte pode formar um ser humano, também pode ser um perigo para a manutenção do *status quo*. Nada mais verdadeiro se considerarmos a potência da arte na educação. De fato, a beleza estética e as visualidades podem transfigurar a educação e seus partícipes, se a ampliação do conceito de que a arte deva ser a base da educação for abraçada nas escolas.

Assim como essa hipótese foi considerada desde 2008 no “Chicão”, e a arte conduziu os projetos na Parte Diversificada do currículo, também o foi nesse ano de 2016, na Aalto University da Finlândia, onde foi criado um novo programa intitulado University-wide art studies (UWAS). Esse programa oferece acesso ao pensamento baseado na arte para todas as disciplinas da Universidade através de uma série de cursos sobre criatividade e cultura (TAVIN; LAAKSO, 2016). Na contramão da racionalidade dominante no Brasil, e da Medida Provisória publicada no Diário Oficial de 23 de setembro de 2016 que retirou a obrigatoriedade da oferta da disciplina arte no Ensino Médio brasileiro, essas instituições colocam o foco da mudança na educação a partir da arte, buscando inovação e criatividade. Essa atitude é mais consonante com esse “ar do tempo”, e de visualidades que privilegiam as formas artísticas como as principais fontes do conhecimento.

Figura 106

A outra controvérsia que envolve essa questão é a pressuposição de que o ser humano é educado para seu aprimoramento ou de que os homens e mulheres são educados para se transformar, a partir de seu aprimoramento. Nos construímos e reconstruímos ao longo do viver a vida, crescemos cotidianamente, nos tornamos bárbaros em algumas circunstâncias, acreditamos, desacreditamos, fazemos, desfazemos coisas, pessoas e a natureza. Sabemos e desconfiamos. A educação ainda não sabe da beleza, da alegria, do prazer, e Serres fecha a questão quando afirma que:

O saber sábio cura e forma o corpo, embeleza-o. Quanto mais presto atenção e busco, mais eu penso. Penso, logo sou belo. O mundo é belo, logo penso. O saber não pode prescindir da beleza. Busco uma ciência bela. [...] Desinteresse-me do saber que adquiriu a forma atual porque ele enfeia homens e coisas, porque ele envelhece mal e fracassou na formação de nossos filhos. Mostra feiura e morte, a máscara contorcida da tragédia (SERRES, 2001, p.103).

Se continuarmos nesse caminho (nessa educação que está estabelecida), o saber continuará a mostrar essa máscara de tragédia. Então, validar a arte e a complexidade da beleza, como discurso e prática no contexto escolar, pode possibilitar uma educação com contornos estéticos mais éticos. A inclusão das visualidades no trabalho realizado nesse contexto proporciona uma consciência mais crítica necessária para que vejamos a sociedade e a nossa relação com ela de forma menos inocente. A educação, da forma como se apresenta, não atinge mais um de seus principais objetivos, qual seja, o de tornar o indivíduo apto a viver em sociedade, uma vez que o desenvolvimento emocional, as experiências de vida e as questões sociais não são consideradas suficientemente. Embora a arte seja entendida como um direcionamento ao prazer — o que não é demérito; ao contrário, sair do espaço formal incomoda —, a escola reproduz um modelo anacrônico de “transmissão” de conhecimento, conservando o foco no ensino e não na aprendizagem.

Apesar de reconhecermos o trabalho de Paulo Freire e concordarmos que o conhecimento não se transmite, construindo-se a partir da prática e associado a ela, fazemos nas salas de aula exatamente o contrário. Além disso, desconsideramos muitas vezes, enquanto docentes, a aprendizagem a partir dos sentidos. Michel Serres defende que “a sensação [...] inaugura a inteligência” (SERRES, 2001, p.155), porém, ainda temos dificuldade de afirmar o valor da poética e do não textual no cotidiano do

Ensino da Arte e no contexto da educação em geral.

Apesar de ainda não utilizarmos na educação da arte uma forma de trabalho que seja consensual entre os profissionais e que uma linguagem própria esteja se construindo a partir da consideração dos sentidos, do corpo e das visualidades do cotidiano, seria pertinente, nesse momento, admitirmos que não precisamos atuar no sentido de nos afirmarmos apenas pela racionalidade e pela historicidade do campo de conhecimento. A Educação das Artes Visuais em estado de devir, de vir a ser, poderia fazer sua apresentação de outra forma, considerando suas especificidades relacionadas à poética, à subjetividade humana e à utilização de sua linguagem particular para abordar questões sensíveis e pretender mais influência e alcance no cenário escolar e social.

Essas reflexões muitas vezes não atingem os professores que estão em sala de aula. Isso significa que compartilhar práticas de ensino que estejam se direcionando para novas possibilidades pedagógicas pode vir a ser, ou tornar-se a expansão dessas práticas e, dessa forma, talvez, promover a mudança na educação que almejamos. Nossa experiência no Centro Educacional São Francisco caminha nesse sentido, com a utilização de eventos pedagógicos e artísticos no contexto educacional da Educação Básica com vistas a transformar a escola em espaço fecundo de diálogos. Divulgar essas práticas de pedagogia cultural pode também atrair outros artistas e pesquisadores para atuarem sob essa nova perspectiva, que vê o papel do docente de outra forma, não sendo mais o repasse de informações verticalmente em uma hierarquia rígida, mas em diálogo horizontal com os estudantes, a fim de ampliar o currículo para além da história da arte e para além da escola. Os Estudos da Cultura visual sugerem a promoção dessas mudanças, nas quais as visualidades presentes nas mídias, nas músicas, nas performances, nos palcos, nas publicidades etc. podem transitar entre as disciplinas curriculares para estabelecer diálogos entre docentes e discentes ou entre os próprios discentes e para trabalhar as (re)significações das imagens a partir disso.

Essa nova forma de atuação abandona as representações miméticas, assim como a ênfase na forma e no contexto, em que se inserem as obras da tradição específica da arte ocidental. Também

perdem ênfase a leitura da obra de arte e os limites impostos pela fragmentação do ensino artístico em técnicas. Não procede mais, tampouco, buscar sentido para a arte contemporânea nos limites da modernidade. O que se pretende, ao contrário, é apresentar nas salas de aula representações do imaginário contemporâneo, presentes em materiais publicitários e em obras artísticas pouco conhecidas de diversos contextos históricos e de culturas marginalizadas pelos parâmetros estéticos dominantes, sem que, com isso, não se possa estabelecer diálogos com a arte oficial. É preciso considerar também as autorrepresentações de anônimos na dissensão da normatividade, em que a imaginação dos criadores das novas visualidades remeta a problemas atuais, como a tensão entre a sexualidade e a religiosidade, além das questões e problemas sociais e políticos contemporâneos. Nesses espaços, é possível resgatar, para a Educação em Artes Visuais, um valor social positivo, propositivo e provocativo, outra “racionalidade diversa da que é praticada, enquanto compromisso com o saber sobre a arte” (BRITO, 2001, p. 202).

Os métodos de transmissão de conhecimento socialmente determinados pela relação objetivos-conteúdos, em consonância com ideais e valores definidos pelas forças políticas dominantes na sociedade, não estimulam mais os atores do processo educativo. Neutralizar esse pensamento didático, pautado na oralidade e erudição do professor, parece ser uma via para se considerar a exploração do mundo pelos sentidos dos educandos, suas descobertas autônomas, derivadas até da utilização das novas tecnologias, suas respostas às situações problema impressas em projetos/desafios de trabalhos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Descolonizar esses métodos tradicionais arraigados tem o objetivo de implodir a distinção entre o sujeito e o objeto do conhecimento, uma vez que esse é o momento de buscar alternativas para explicações padrão como, por exemplo, a de que o conteúdo que “transmitimos” responde às expectativas da sociedade, seja pela divulgação das descobertas científicas ou apenas por constar na legislação.

Na verdade, é um segmento da sociedade que define o currículo e seus interesses; todavia, os propósitos raramente coincidem com as aspirações dos estudantes. Não se trata mais de pensar como os outros e criar currículos consonantes com as práticas hegemônicas em educação, mas de

pensar com os outros — com os estudantes — para explorar formas não canônicas de experimentar estética, filosófica e empiricamente, imagens e artefatos visuais. Diante dessa realidade cruel de reprovações e exclusão das camadas mais desfavorecidas da sociedade, que não dominam os códigos culturais dominantes, uma nova educação se impõe. Na academia, as ciências humanas, em geral, e a arte, em particular, têm se mostrado hesitantes em assumir essa questão, haja vista a forma de transmissão do conhecimento pautada na hierarquia do conhecimento, nas aulas que reproduzem ainda uma formatação anacrônica diante dessa infinidade de imagens que são produzidas, do advento das novas tecnologias e na ausência de aulas que envolvam os estudantes em novas possibilidades metodológicas.

A ampliação das possibilidades e a influência da disciplina Arte e da educação em visualidades (na perspectiva dos projetos/desafios de trabalho), bem como o trabalho pedagógico, baseado em projetos interdisciplinares multidisciplinares e transdisciplinares, a partir de temas do cotidiano, conduzidos no Centro Educacional São Francisco e em diversas escolas e instituições no mundo todo, têm levado em consideração a fundamentação teórica em práticas artísticas e em resgates culturais das comunidades. Para tanto, a disciplina Artes tem demonstrado fôlego e eficácia como ferramenta motivacional em uma pedagogia que busca aulas mais interativas, prazerosas e criativas. Trata-se mais de uma questão de abertura de espírito à poética e à estética pelos profissionais envolvidos e, principalmente, de uma crítica à educação na forma como se apresenta atualmente. A experimentação de outras possibilidades de condução de nossas práticas no contexto escolar tem impulsionado alguns profissionais a aderir às propostas de potência pedagógica (PPP) mais consonantes com a vida dos estudantes.

Ainda que o rigor seja necessário, porque estamos construindo um campo de conhecimento, precisamos aspirar, pretender, desejar profundamente, precisar, almejar à arte e às visualidades em geral para tornar o familiar em algo estranho, ou seja, criticar, questionar e discordar da realidade, de modo a propor novas formas de vir a ser, pensar e sentir. Por isso, abordar questões sensíveis ou as que afetam os sentidos e as subjetividades, a partir das visualidades, e expressar poeticamente uma



Figura 107

realidade transfigurada de forma crítica são, na verdade, um convite à criação e podem significar uma mudança de direcionamento na Arte/Educação Contemporânea. A partir das visualidades, passa-se a considerar a cultura dos estudantes impressas nas mídias e na publicidade, para relacioná-las às poéticas das imagens oficialmente consideradas pelo mercado da arte. Não se trata de substituir a arte pelas visualidades do cotidiano, mas somar as visualidades dos estudantes ao Ensino da Arte e trabalhar a partir delas. Segundo Duncum (2011, p. 21):

Se tal abordagem diverge de outras, tradicionais e humanísticas, que compreendiam a arte como uma expressão de uma humanidade essencializada e não problemática, seu tema contrapõe-se a uma arte-educação modernista focada exclusivamente nas belas-artes. A cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas (DUNCUN, 2011, p.21)

A partir das visualidades, e nela inserida a arte, como situa Duncun, essas inquietações nos fazem tentar responder uma questão fundamental para o Ensino da Arte e para a Educação de forma geral: como transformar a realidade escolar, utilizando a disciplina Artes? Rancière aponta uma das possíveis respostas, quando ironiza os críticos de Flaubert, que se referiam a ele como democrata, pela sua opção por pintar, em vez de instruir: “Essa igualdade de indiferença é consequência de uma opção poética: a igualdade de todos os temas é a negação de toda relação de necessidade entre uma forma e um conteúdo determinados” (2009, p. 19). Portanto, a inclusão das visualidades do cotidiano, a partir de referenciais periféricos, pode democratizar a escola. Uma vez que as imagens são construídas e utilizadas como táticas de poder para legitimar valores ou crenças, e estas apelam para os sentidos e as emoções, o estudante pode resistir aos significados dominantes, quando estimulados a pensarem sobre as intencionalidades subjacentes à utilização das visualidades, independente da forma que assuma essa reflexão, seja ela possibilitada pela ação plástica, textual, musical ou performática.

A partir dos conteúdos pautados na cultura visual, é possível fomentar a crítica às dicotomias modernistas e nivelar essas diferenças que separam poética da teoria; a poética da prática; e a prática da teoria. A poética artística funciona na educação como outra abordagem possível, “que leva em con-

ta as vozes dos estudantes e, a partir delas, busco a qualificação dos sujeitos, como atores no processo de transformação social” (SASSO, 2014, p. 29). A teoria crítica inclui, por exemplo, discussões sobre o pós-colonialismo, os estudos raciais, a teoria queer e os estudos feministas. Freedman considera que se os estudantes não receberem orientações e questionamentos dificilmente verão além da superfície das imagens:

Quando os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda de suas experiências visuais, podem olhar de forma crítica as aparências superficiais e começar a refletir sobre a importância da arte visual para dar forma à cultura, à sociedade, inclusive à identidade individual. Infelizmente, a maioria das pessoas não recebem uma educação artística formal depois da adolescência e muitas não contam com nenhum tipo de instrução na arte visual (FREEDMAN, 2006, p. 19, tradução da autora).

Essa lacuna na educação dos jovens pode ser sanada, se os educadores da arte se mostrarem abertos, dispostos a incluir nas aulas de arte discussões sobre temas sociais, filosóficos, políticos, a partir das imagens. Porém, para que isso ocorra, é preciso ampliar os horizontes artísticos e estudar além da superfície esses temas. Além das representações visuais de si próprio, do contexto escolar e do currículo, é também possível utilizarmos as imagens representativas da sexualidade na contemporaneidade e de outros períodos históricos; as representações de subalternidade; as reflexões que consideram as documentações realistas, como as fotografias e as imagens reflexivas presentes nas performances ou instalações de arte contemporânea; a invisibilidade ativa; o feminismo pós-colonial; as etnografias visuais; as perspectivas de gênero; a mobilidade transnacional.

A utilização desses temas, associados à produção de narrativas visuais, textuais ou outras formas representativas, pode significar uma transformação individual e a busca pela ação ativa e criativa. Mudar o foco da Educação das Artes Visuais ou da educação com foco na ciência para a ênfase na sensibilidade pode ser, ou vir a ser, o que está dentro da gente e nossa relação de dor diante dos limites que traduzem o contemporâneo socialmente discrepante. Não se trata do resgate da autoexpressão na educação, mas de considerar subjetividades individuais inseridas em culturas marginais não hegemônicas. Freedman acredita na capacidade do estudante quando afirma que:

Posto que os alunos cada vez são mais conscientes das condições sociais locais e mundiais, e que estão imersos na cultura de seus iguais, deveríamos animá-los a desenvolver uma consciência crítica, incluindo o fazer afirmações críticas através de sua própria arte (FREEDMAN, 2006, p. 197, tradução da autora).

Sendo assim, para compor e decompor as individualidades, observando o corpo no coletivo, vale trabalhar com as representações das subjetividades, as representações de um coletivo crítico de sua própria escolarização e também as representações das limitações curriculares em novas estratégias metodológicas. A cultura visual possibilita abordar as autorrepresentações provisórias e mutantes dos estudantes, além das tensões entre política, educação e estética, inseridas nessas representações: “o corpo, misturado, encontra-se no meio, entre céu e inferno: no espaço cotidiano” (SERRES, 2001, p.20). Ademais, nesse espaço cotidiano, onde caminhamos na direção de nossa construção e aprimoramento como seres humanos (no contexto escolar, no qual nos situamos nesse momento), realizar obras/trabalhos — como eventos processuais, inacabados, participativos entre arte e não arte — significa considerar a resistência, como força contestatória da realidade e da educação, como ela se apresenta, para advir, daí, aquele que faz acontecer algo, parafraseando Austin (1990) “quando o dizer é fazer”.

Figura 108





o ar de utopia

5.4 - O ar de utopia: realidade utópica

A educação dos meninos e meninas de São Sebastião e de muitas outras aglomerações nas periferias dos grandes centros urbanos no mundo inteiro talvez seja uma das poucas possibilidades de ascensão social, de mudança de perspectiva e de relativização cultural. Desse modo, a educação, vista sob essa perspectiva, pode significar um olhar ingênuo ou como afirmou Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da «escola libertadora», quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1966, p. 325).

Não é possível fechar os olhos para essa análise, mas pode-se sob esse outro olhar, o da “escola libertadora”, a qual se refere Bourdieu — atribuir à escola uma potência política e uma conotação de transformação e subversão da ordem estabelecida. Esse ponto de vista trata-se, ainda, de uma visão utópica e um tanto quanto anarquista de mudança na sociedade pela educação. Bourdieu e Passeron em *Les Héritiers* (1964), ao contrário, analisam que a sociedade encobre, através da escola, uma divisão injusta de classes, fazendo crer aos deserdados que devem seu destino à sua falta de dons ou méritos, sendo que o acesso ao capital cultural se define pelas condições sociais e econômicas. Michel Onfray, por sua vez, em seu diagnóstico, utiliza uma imagem gastronômica para ilustrar essa visão pessimista, talvez fatalista e despreziosa de Bourdieu e Passeron acerca da educação:

A escola abdicou do sujeito, se contentando de reproduzir o sistema das elites, depois de acelerar o movimento e a força centrífuga. A manteiga sobre o prato da educação nacional envia os menos adaptados à margem, sobre as bordas, da mesma maneira que o urbanismo obediente à única lei do mercado: no centro, os eleitos, os senhores [...], à periferia os domésticos, aqueles que irão engordar a fila dos reprovados, dos miseráveis e pobres, os habitantes dos círculos do inferno [...] (ONFRAY, 1997, p. 56, tradução livre da autora).

É claro que essa é a fotografia da realidade escolar tal qual se apresenta. Não me refiro, entretanto, a essa educação escolar como ainda a praticamos, mas a uma educação para a vida em sociedade considerando suas mazelas e recriando a realidade em outras bases. Apesar da significação

Figura 109

da utopia estar associada a um plano ou sonho irrealizável ou de realização imprevisível ou ideal (BORBA, 2011, p. 1409), propomos, ainda assim, “ver a arte como antídoto a todo poder, de onde ele emana”, como idealisticamente proferiu Michel Onfray (1997, p. 237); ou, de outra forma, democratizar na escola o acesso às condições que geram o artista crítico da realidade, “liberado do museu e das instituições e dos aparelhos de reprodução social” (*Idem*, 1997, 248-249). Quando falamos em educação, pensamos no conceito grego de *paidea* em educação para vida, uma base que permite impactar todas as demais atividades humanas, onde é necessário agir com rapidez e cuidado para que se possa dar condições à nossa civilização de se rever e de se redemocratizar para muito além do voto de forma duradoura. O fato de delegar poder e se fazer representar não nos exime de uma ação concreta de responsabilidade e conhecimento sobre os temas que nos afetam. “Pierre Rabhi afirma que não é possível haver mudanças na sociedade sem que haja uma mudança profunda nos seres humanos” (DION, 2015, p. 311). Morin, por sua vez, busca o significado da palavra educação e encontra a autonomia do espírito:



“Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; esses próprios meios” (Robert). O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito (MORIN, 2003, p. 10-11).

Essa autonomia do espírito e esse autodidatismo, também pensados de forma utópica, ao qual se refere Morin, podem ter tido no Centro Educacional São Francisco um espaço de consideração e presença, logo, de realidade. No período compreendido entre 2008 e 2014, as visualidades, e nelas inserida a arte — reforço — nortearam nosso trabalho como gestores com vistas a definir uma identidade para a escola. Esses procedimentos deram visibilidade ao trabalho conduzido por nossa equipe, tornando-a, segundo observações externas, uma escola incomum. Algumas pessoas da comunidade se referiam à escola como uma escola de arte, uma galeria viva, um espaço performático, por termos

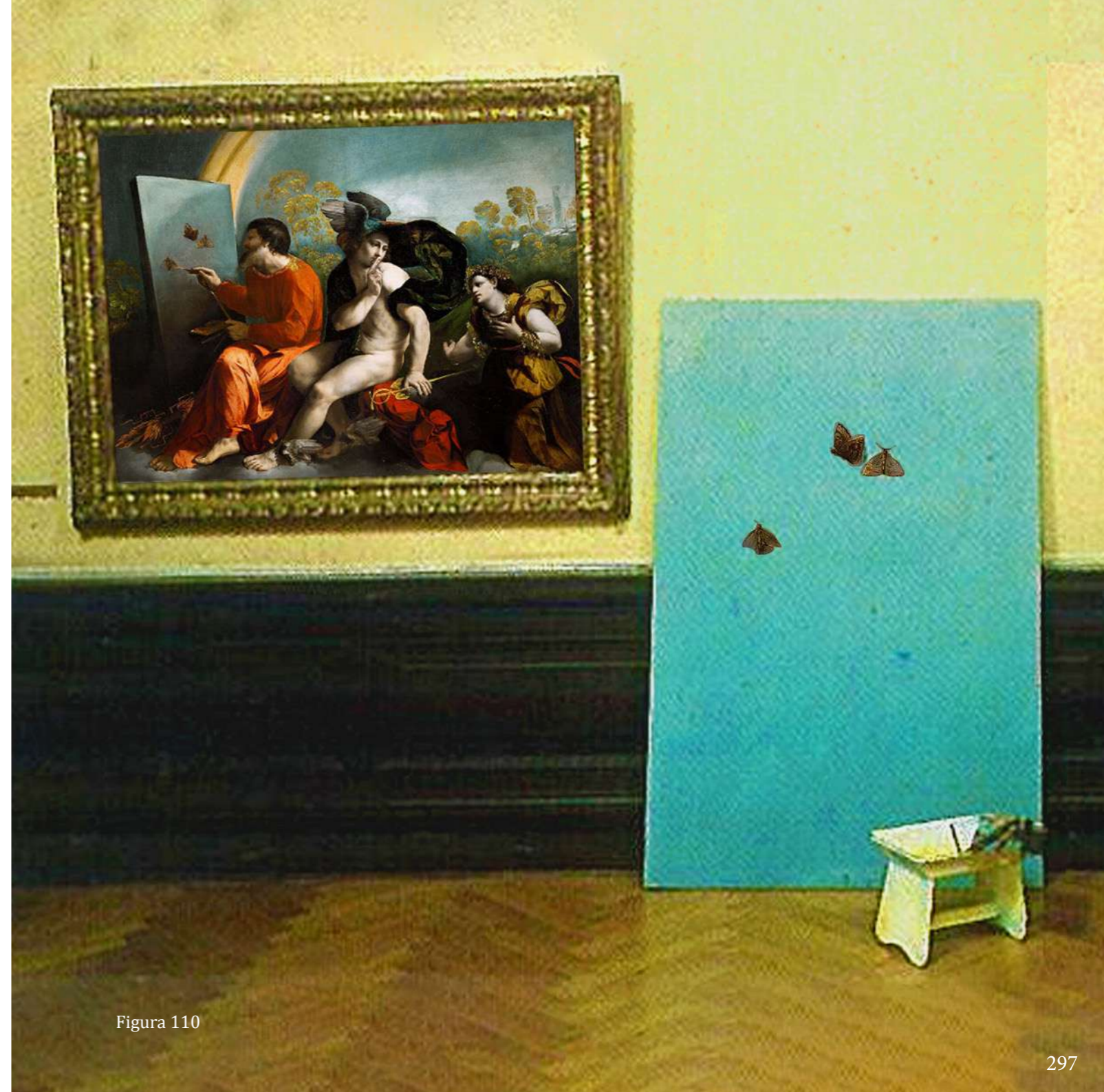


Figura 110

conseguido imprimir um ar libertário e implantar um espaço de tolerância, de liberdade de expressão e de democracia. Entretanto, outras pessoas, inclusive de alto escalão da Secretaria de Educação, utilizaram essas características para desqualificar essa visão do ensino e a escola. A sociedade geralmente espera que os estudantes se tornem flexíveis e adaptáveis a um padrão social definido pela passividade, obediência, subordinação e que aceitem qualquer determinação sem questionamentos, o que de fato não ocorreu: nossos estudantes eram irreverentes, criativos, pró-ativos e críticos, tanto que se mobilizaram e fizeram greve em 2009 quando não aceitaram a destituição da direção da escola, ou recentemente em 2016, quando entraram em greve e “performaram” na Avenida principal de São Sebastião apoiando os funcionários terceirizados da limpeza que tiveram seus salários fracionados.

A arte, nessa circunstância, se colocou a serviço de uma ação de cidadania e posição de força política. A arte não se presta a formatação e a padrões pré-estabelecidos; porém, no Centro Educacional São Francisco, a educação da arte foi expandida em sua conceituação e imagem, dissociada do mercado da arte e se mostrou crítica e atuante. Ao situar essa arte servidora de interesses políticos, não os de ordem estética que lhe são habitualmente imputados, foi possível definir a Educação em visualidades como Pedagogia Cultural (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p.111) que difundimos. Essa escola, dentre outras, não circunscreve sua atuação somente à sala de aula, o ambiente escolar de aprendizagem se expande pelo espaço arquitetônico, ultrapassa os muros e utiliza as visualidades para o fomento da crítica também na comunidade. Pelo menos, é o que consta em escrito no PPP.

O que é entendido como potência ética e estética ocupa o pátio, os corredores, os banheiros e acontece em eventos artísticos e pedagógicos que incluem a comunidade. Esse entendimento da arte — enquanto “estética generalizada” (ONFRAY, 1997, p. 248), acessível a todos — pode, na escola, extrapolar seus limites e caminhar na direção de um “pensamento de fronteiras” (MIGNOLO, 2012; GIROUX, 2005), “onde se pensa e se relaciona em um espaço onde as coisas são uma e outra, não uma ou outra” (DIAS; FERNÁNDES, 2013, p.141) e onde, a partir desse pensamento, seja possível atingir questões que atravessam as ações artísticas e norteiam debates e eventos que envolvem a comunidade escolar em uma outra forma de compartilhar saberes. Os escritos de Fernández reforçam

teoricamente suas práticas. Ela concebe esses eventos artísticos e pedagógicos como um encontro que reforça a premência de:

[...] intervenção nos processos sociais em direção à emancipação do pensamento colonizado ou dominado por meio do reconhecimento da diferença que tem consequências importantes sobre como entendemos o conhecimento e, portanto, a educação, mas também sobre a noção de arte e a função do artista nas sociedades contemporâneas. [...] a estética e a pedagogia coincidem como uma forma de filosofia e como uma forma de política centrada no corpo e na sua experiência do mundo (FERNÁNDEZ, 2015, No Prelo).

Essa hibridação, ou interseção de que trata Fernández, entre estética, política e pedagogia no ensino da arte, como uma forma de filosofia é, para Rita Irwin, da University of British Columbia em Vancouver no Canadá, ensinar a ensinar e aprender a aprender, em práticas que considerem o social. Ela argumenta que esse conhecimento emergente na educação da arte considera a virada para a a/r/tografia. Para ela, trata-se de uma abertura de espírito, um tornar-se pedagógico, em processo, sempre aprendendo. Irwin afirmou, no Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens, realizado em setembro de 2015, na Universidade de Brasília, que ainda não chegamos a esse ponto, mas que nos situamos em um espaço no meio, de devir, de tornar-se pedagógico. Acrescentaria de consideração do corpo e de sua experiência na escola, no mundo.

Esse espaço dialógico do conhecimento artístico com as práticas teórico-pedagógicas de todos os campos do conhecimento é uma oportunidade para dissipar as tensões entre a escrita e o material artístico. Essa perspectiva de trabalho pode ser expandida e sair do meio acadêmico para também ser aplicada na escola, uma vez que se busca, cada vez mais, estimular a pesquisa sobre temas que envolvem os interesses dos estudantes e que podem estar associadas às práticas de criação em eventos artísticos e pedagógicos.

É nesse espaço de criação que nos vemos como pessoas e nos identificamos como pessoas que sentem, vibram, criam, refletem, consomem materialidades e constroem subjetividades, a partir dessas visualidades. Essa forma relacional de arte e pedagogia pode ser também um trabalho colaborativo de trocas entre profissionais, ou outra forma de crítica ao processo pedagógico em curso. A dicotomia

entre ser artista e ser professor sofre um abalo, uma mudança de perspectiva, diante das interpretações significativas, em diálogo circular, espiralar que se retroalimentam com as narrativas individuais. Nesse processo de devir, considera-se a desconstrução de ideias estereotipadas acerca da arte e da educação para refletir sobre as práticas, mas, principalmente, para se dispor a aprender a aprender. Da mesma forma, também leva-se em consideração as evidências da necessidade de intervenção na realidade escolar a fim de emergir um conhecimento significativo num espaço de possibilidades múltiplas. Trata-se, portanto, de ressignificar as escolas como um espaço de construção do conhecimento a partir das práticas de criação artística. “A utopia requer, portanto, um conhecimento da realidade profundo e abrangente como meio de evitar que o radicalismo da imaginação colida com o seu realismo” (SANTOS, 2000, p. 332). Nesse sentido, a educação em visualidades se torna realidade quando a imaginação conhece muito bem a realidade escolar e trabalha em seu âmbito para transfigurá-la: “O verdadeiro conteúdo da obra torna-se seu modo de ver o mundo e de julgá-lo, traduzido em modo de formar, pois é nesse nível que deverá ser conduzido o discurso sobre as relações entre arte e o mundo” (ECO, 2015, p. 301).

Refletir na escola a respeito dos problemas da realidade a partir das visualidades promove potência à crítica cultural, social e política. Bauman sugere uma revolução cultural:

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução (BAUMAN, 2013, p. 31).

Nesse sentido, outra forma de pensar a educação pode ser articular os conhecimentos científicos com os saberes da comunidade; mas, para que tenha êxito tal empreitada, pressupõe-se um conhecimento bastante amplo da cidade em questão. Nesse espaço de diálogos, as visualidades contribuem e colaboram com as demais disciplinas curriculares. As possibilidades pedagógicas dessa interseção de conhecimentos, em fronteiras fluidas, podem gerar movimentos em prol de uma atitude pessoal de responsabilidade em relação à escola e ao meio comunal. O norteador da gestão dessa escola, entre

outros, foi possibilitar, por meio dos eventos artísticos pedagógicos, a criação de atitudes comprometidas, cooperativas, críticas e proativas, além de incentivar novas perspectivas de mudança nas práticas de ensino e na condução pedagógica das escolas.

Ao invés dos métodos tradicionais de transmitir conhecimento, perseguimos uma construção coletiva do conhecimento que nos é relevante em projetos que não pretendem ser artísticos, a princípio, mas se tornam artísticos, como um processo de busca para tornar-se pedagógico. Perguntas que aportam visualidades e reflexões ao contexto escolar, tais como: O que se pretende saber? O que se pretende fazer? Por que fazer? O que é pesquisar? Como pesquisar? Por que pesquisar? Qual a função da escola? Como me relaciono com o conhecimento? O que aprendemos até aqui? O que isso impactou na minha prática? O que isso impactou a minha vida? Como vejo meu cotidiano? O que desejo mudar no meu cotidiano? Qual é o evento artístico que pretendo criar? Por que criar um evento artístico e pedagógico? Todas essas perguntas podem gerar trocas, discussões, iterações, construções artísticas. Intervenções como essas na escolaridade podem mudar a escolaridade. É como desconstruir o antigo e construir o novo.

Um evento pode vir a tornar-se criação artística e conhecimento, uma vez que é possível provocar a criação de novos conceitos, transformando o que entendemos por educação. As citações visuais e do consumo estético em contexto de aprendizagem, oferecem um olhar questionador crítico da realidade do cotidiano e da própria escola. Posicionamo-nos em um entre-lugar criativo de abertura e relacionamento com a comunidade, onde a materialidade artística se faz presente, onde a representatividade e a produção são importantes, uma vez que criam e possibilitam novas fronteiras emocionais e estéticas em uma metodologia mutante, constantemente reinventada e que, assim como as investigações a/r/tográficas, estão movidas pelo trânsito entre o texto, a beleza e o olhar.

As práticas artísticas em espaços pedagógicos permitem que os indivíduos pensem e se envolvam com as práticas em um processo aberto de trocas de vozes e experiências. A crítica das visualidades — entendidas então como método propositivo de análise e crítica das imagens e artefatos

produzidos pela sociedade, e não somente aquelas produzidas pelo sistema da arte — nos possibilitam também mudar ativamente de postura e de posição. Perseguir mudanças metodológicas, rever procedimentos e incluir a imaginação e a criatividade nos processos educativos que se tornam eventualmente poéticos significam se servir das visualidades e da arte nelas inseridas, na busca de uma maior significação do conhecimento para os estudantes.

Essas práticas que consideram as visualidades, o imaginário, as sensações e subjetividades aportam um sopro de vitalidade à educação, ultrapassam limites e consideram uma nova realidade que se apresenta em todos os campos do conhecimento.

Michel Maffesoli (2014) afirma que não projetamos mais um futuro que está por vir, não buscamos a sociedade perfeita para o amanhã e que as jovens gerações vivem o presente sem morosidade. O que lhes confere significação é a intensidade, de estar com os outros, de partilhar bons momentos, de viver o instante. Os jovens também fazem coincidir coisas que estavam separadas, como a natureza e a cultura, o corpo e o espírito, o materialismo e o espiritual, o corpo e a reza etc. Sendo assim, os jovens se adaptam, se acomodam, se ajustam, fazem a verdadeira criação em bricolagem. Essas considerações “Maffesolinianas” foram reforçadas pelo Professor Aldo Victório Filho em 2015 no Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens na UnB e reiteradas em seu trabalho de consideração do funk como potência de protagonismo juvenil:

Muitos gostos, modos de ser e estar no mundo, vocabulário e outras estéticas corporificam o pertencimento funk. Um pertencimento que também é uma forma de ver e criar o mundo, de ensiná-lo ao mesmo tempo que o apreende, uma forma muito espontânea de pedagogia cultural a qual, se entendida como meio de marcar, partilhar e afirmar uma relação com a vida é de indiscutível relevância na formação de muitos jovens para os quais a escola formal, devido ao seu anacronismo e outros problemas, cada vez mais se afasta (VICTÓRIO FILHO, 2014, p. 275).

Busca-se, portanto, um equilíbrio, uma harmonia de contrários quando revemos metodologias e relacionamos o pensamento dos jovens com o trabalho na escola. Essa vitalidade das práticas juvenis é um exemplo a ser perseguido para a mudança das práticas pedagógicas. As visualidades, especificamente, as imagens não consideram as barreiras materiais e imateriais construídas pelas es-

Figura 111



colas: as culturas de massa e a popular já quebraram seus muros e os limites ideológicos que mantêm a escola dissociada da realidade. Assim como as novas gerações subvertem conceitos e criam a partir de hibridações conceituais, procuremos refletir sobre a arte em um sentido mais amplo e assim como sugere Foucault façamos de nossas vidas uma obra de arte.

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida, e que também seja domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Porque uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617).

No sonho e em alguns momentos de realidade na educação, a partir das visualidades, levamos em consideração o sublime da beleza e sua *poiesis* inserida na escola em eventos artísticos e pedagógicos e em práticas de pedagogia cultural. Como um entre-lugar a|r|t|ográfico, situamos a potência pedagógica, ou a “revolução cultural” à que se referiu Bauman (2013), na fusão da poética com a prática e a teoria, no sentido de trazer à tona essa nova educação comprometida com o agora e consequentemente com o amanhã. Esta interseção, ou diálogo transdisciplinar, pressupõe o conflito, mas é também o espaço no qual se rompem ordens instituídas e fronteiras se fundem ou muros se quebram. É nesse espaço que despontam ações políticas e performances individuais e coletivas, onde se produzem subjetividades e novas formas de vir a ser, que figuram e se fazem representar pela visualidade criada, transfigurada, metamorfoseada pela ideia de uma outra humanidade. Boaventura de Sousa Santos afirma que:

[...] o único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito. [...] a utopia é sempre desigualmente utópica, dado que a sua forma de imaginar o novo é parcialmente constituída por novas combinações e escalas daquilo que existe (SANTOS, 2000, p. 331-332).

A utopia de alguns profissionais, de tornar a escola uma “obra de arte” (FOUCAULT, 1994) ou uma “obra aberta” (ECO, 2015) às experimentações, possibilitou que alguns projetos desenvolvidos

no Centro Educacional São Francisco se tornassem eventos pedagógicos e acontecimentos artísticos que afetaram seus atores. Tudo isso não se deu, entretanto, sem luta, uma vez que nos deparamos com descrédito e resistências no âmbito da própria escola. Esses acontecimentos combinaram com aquilo que já existia ao novo utópico, que se imaginou real e material. A edificação de identidades críticas e comprometidas, com o meio no qual se inserem estudantes e professores, pode ser uma possibilidade para a mudança na educação e talvez possam ser multiplicadas pelos projetos/desafios de Educação da Cultura Visual.

Essa fusão de projeto e desafio na Educação em Visualidade precisa ser considerada, uma vez que a diferença conceitual entre as duas formas de trabalho é significativa e também nos situa em uma determinada episteme. O projeto, enquanto metodologia de trabalho modernista, leva em consideração uma confluência de campos disciplinares para a sua plena realização e pressupõe o vislumbre de um futuro próximo, Hernández (2006). Ao passo que o desafio, mesmo que leve em consideração múltiplas abordagens de um mesmo problema, concretiza-se no presente, no momento contemporâneo, sem que se premedite de forma estruturada resultados, sendo, portanto, a condução do trabalho em uma perspectiva pós-estruturalista, que é o que nos interessa (SASSO, 2014, p. 213).

A arte e o artista, seja este o professor, a professora ou os meninos e meninas, podem e devem se posicionar diante da realidade, uma vez que hipoteticamente intencionam e têm pretensões de transformação social. Quando há esse desejo, a estratégia pedagógica é promover a crítica à acomodação e, dessa forma, instalar a dúvida em relação às certezas estabelecidas, plantar um ponto de interrogação sobre as pseudo certezas, para que se possa trabalhar e produzir no sentido da mudança: “Um pensamento que não vise nem deseje a ação não tem nenhum interesse” (ONFRAY, 1997, p.261, tradução livre da autora).

A ação principal da Educação em visualidade que se pretende é promover “o co- nhecimento, a imaginação, a capacidade de pensar, a inventividade e a coragem de pensar diferente - qualidades que as universidades foram convocadas a criar, disseminar e instilar” (BAUMAN, 2013, p. 43). O



fomento dessas habilidades aparentemente dissociadas do contexto educacional e mais próximas das exigências do mercado encontram na Educação em visualidade um espaço de (re)significação e onde se reconhece a necessidade de:

Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias [...] Esse processo de atribuição de sentido supõe que o professor possa explicar e introduzir os estudantes no mundo social e físico e ajudá-los a construir por eles mesmos uma infraestrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam (HERNÁNDEZ, 2000, p.57).

O evento artístico pode ser pedagógico e a pedagogia cultural pode ser artística, da mesma forma que é política e potente em sua essência. Vislumbra-se, portanto, uma mudança na educação, a partir das visualidades e da a|r|t|ografia, como uma metodologia aberta e em construção, que considera uma leitura política dessa realidade. Para tanto, é necessário “garantir que a experimentação ocorra em condições tais que o paradigma emergente não seja desvalorizado ou desacreditado logo à partida” (SANTOS, 2000, p.334), o que torna nossa experiência merecedora desse estudo.



Figura 112

ARTOGRAFIA

Figura 113



CAPÍTULO 6

A|RT|OGRAFIA, MINHA CARA ESCRITA.

Quando iniciei, em 2013, as pesquisas teóricas sobre as minhas práticas pedagógicas constatei que havia colecionado, ao longo de 13 anos de exercício profissional, milhares de dados visuais dos trabalhos realizados pelos estudantes e professores da educação pública em Brasília. Existiam, entretanto, poucos escritos meus ou de meus colegas, sobre esses projetos e eventos artísticos e pedagógicos, o que me estimulou a construir textos a partir dos dados visuais resultantes desses acontecimentos. Busquei também outras abordagens, outros olhares sobre essas práticas, em apresentações digitais feitas em conjunto com colegas, em recortes de jornais, quando o trabalho reverberou na mídia, mas contava, sobretudo, com minha voz e minhas memórias implicadas emocionalmente. Em verdade, o que eu estava fazendo era auto-etnografia, e não se tratava apenas de minha própria autobiografia profissional, mas de minha autobiografia em relação com outras narrativas e visões convergentes, ou diferentes da minha, sobre a escola onde fui gestora e que estava agora estudando. Fernando Herraiz Garcia define a auto etnografia como “um método que conecta a autobiografia com a cultura, a sociedade e a política [...] uma maneira de pesquisar sobre narrativas pessoais próprias” (2010, p. 282).

Geertz (1973) entende que a única possibilidade de descrever os fatos culturais consistiria em interpretá-los, o que significa que meu olhar subjetivo poderia interpretar os dados visuais, e poderia estar presente no estudo, sem comprometer a sua credibilidade. Segundo Spry (2001, p. 708) “fazer auto etnografia tem sido [...] olhar dialogicamente para mim mesmo como outro, gerando agenciamento crítico aos meus relatos de vida”. Os dados visuais, por sua vez, não se restringem apenas ao registro dos fatos, esses dados de pesquisa possibilitam diversas interpretações, pois tratam-se de trabalhos plásticos, performáticos dos estudantes e professores que geram interpretações inconclusas em função das subjetividades que portam.

Essa pesquisa com olhar próprio que dialoga com outros olhares e incorpora suas críticas

necessitava de uma metodologia que incorporasse compreensões, experiências e representações artísticas e textuais na sua construção. A a|rt|ografia, metodologia que [re]considera a arte nas pesquisas acadêmicas se apresentou (SPRINGGAY. 2001; WILSON et al. 2002; IRWIN. 2003; DARTS. 2004; SPRINGGAY; IRWIN; KIND & WILSON. 2005; IRWIN & SPRINGGAY. 2008; DIAS. 2011, SPPRINGAY; IRWIN; LEGGO & GOUZOUASIS. 2008; AGUIAR. 2011; DIAS; IRWIN. 2013; SINNER; LEGGO; GOUZOUASIS; GRAUER. 2012) como uma possibilidade real para meus estudos, uma vez que permite, e até incentiva, a redação em primeira pessoa para fundir as identidades híbridas da artista, da professora e da pesquisadora que sou. Embora não seja a precursora da utilização da narrativa em primeira pessoa em âmbito acadêmico, a a|rt|ografia se apresentou como uma metodologia libertadora, pois autorizou a minha implicação nesse estudo, assim como incluiu as narrativas das experiências pessoais e coletivas que eu havia vivenciado em 18 anos de docência e 7 anos dirigindo uma escola pública com quase 2.000 estudantes, na Região Administrativa 14 de Brasília, a antiga Agrovila, hoje a cidade de São Sebastião, no Distrito Federal.

A bem da verdade, essa trajetória educacional da artista, professora e pesquisadora era o próprio problema a ser pesquisado, a saber: como a arte se torna a protagonista das inovações no Centro Educacional São Francisco e como dialoga com a educação? Como foi possível construir uma escola que tinha a arte como norteadora das práticas pedagógicas? Os resultados dessa iniciativa, contudo, ainda demandam outros estudos relacionados com a geração de conhecimento na escola a partir das práticas artísticas e pedagógicas.

Como estudiosa desse universo particular, eu utilizo a Pesquisa Baseada em Artes ou PBA como uma modalidade de pesquisa acadêmica que tenta compreender, valorar e conceber a produção em arte (DIAS, 2013, p. 23), ou dito de outra forma, utilizo a Pesquisa Educacional Baseada em Artes porque articula a compreensão da produção artística com o contexto educacional. Apesar de Irwin ter inicialmente afirmado que a Pesquisa Baseada em Artes não tinha a intencionalidade de influenciar assuntos educacionais, (2013, p.28), hoje já é possível afirmar que a a|rt|ografia entendida como uma prática de PEBA (DIAS, 2013, p.24), é uma metodologia, e também uma abordagem e uma teoria



simultaneamente (IRWIN 2017, Comunicação Oral).

As práticas pedagógicas estimuladas pela gestão escolar do Centro Educacional São Francisco, o “Chicão”, que são o objeto principal desse estudo, procuraram despertar nos membros da comunidade escolar, além dos aspectos intelectuais, os aspectos afetivos, éticos, sociais, culturais relacionados com a multidimensionalidade do ser humano. Apesar de ter narrado minhas práticas pedagógicas como docente no Centro de Ensino Médio 01, foi no CED. São Francisco e na UIPSS que essas práticas foram adotadas como procedimento coletivo e não somente a prática individual da Professora Leísa Sasso. É nesse universo íntimo do sujeito que vive pela ética da consideração da alteridade, o limite de toda ação, o diálogo com o outro, com a coletividade, e se dá pelo respeito ao outro.

É essa vontade dos sujeitos de transformação da realidade observáveis em algumas pesquisas e «práticas de auto exploração» (JAGODZINSKI, WALLIN, 2013, p. 85) que foram o principal alvo de críticas direcionadas à a|r|t|ografia. Em uma passagem em especial do livro *Arts-Based Research: A critique and a proposal* mais precisamente no capítulo III intitulado *Questioning the Radical Edge: ABER's Mirror Games*, na imagem do Jogo de Espelhos figura a metáfora da ilusão do a|r|t|ógrafo ao ver a própria imagem distorcida. Na afirmação: “o artista reterritorializa o mundo à imagem de suas atividades egóicas” (JAGODZINSKI, WALLIN, 2013, p. 88, tradução livre da autora) é possível perceber que é o sujeito e seu proceder, o do pesquisador apoiado nas suas práticas artísticas que estão no epicentro da crítica às recentes pesquisas ou Investigações Educacionais Baseadas em Artes (IEBA), em particular a a|r|t|ografia.

Carl Leggo, respondendo às críticas de jagodzinski e Wallin (2013) à a|r|t|ografia, definiu-a, enquanto metodologia de pesquisas acadêmicas, como uma tenda flexível ou uma barraca em expansão e que toda tentativa para definir a constituição das paredes é em vão, porque a relação da arte com a pesquisa não é fixa, “o poeta usa a linguagem para conectar elementos assim como as 51 preposições que usa para manter as coisas em movimento [...] nada está congelado [...] (a a|r|t|ografia) é sempre um lugar fecundo” (LEGGO, 2014 pp. 93-107 - tradução da autora).

Figura 114

Imagine as possibilidades de relacionamento entre pesquisa e arte: Pesquisa sobre arte - Pesquisa acima da arte - Pesquisa em arte - Pesquisa após a arte - Pesquisa contra a arte - Pesquisa ao longo da arte - Pesquisa entre arte - Pesquisa em torno de arte - Pesquisa antes da arte - Pesquisa por trás da arte - Pesquisa abaixo da arte - Pesquisa ao lado da arte - Pesquisa entre artes - Pesquisa além da arte - Pesquisa, mas arte - Pesquisa por arte - Pesquisa apesar da arte - Pesquisa durante a arte - Pesquisa exceto arte - Pesquisa de arte - Pesquisa dentro da arte - Pesquisa como arte - Pesquisa perto da arte - Pesquisa de arte - Pesquisa fora da arte - Pesquisa desde arte - Pesquisa através da arte - Pesquisa em toda arte - Pesquisa até a arte - Pesquisa na arte - Pesquisa em direção à arte - Pesquisa sob arte - Pesquisa embaixo da arte - Pesquisa até a arte - Pesquisa com arte - Pesquisa dentro da arte - Pesquisa sem arte [...] (LEGGO, 2014, p. 94-95).

Não se trata mais de definir o que é a a|r|t|ografia e seus diálogos com a essa ou aquela filosofia, mas, utilizando as palavras de jagodzinski e Wallin o que importa “é o que a arte (e porque não dizer, a|r|t|ografia) faz, é sua força. Não seria um problema ético usar a arte na educação, mas uma decisão política, considerando sua potência, o que a poética pode fazer pela educação (IRWIN, 2017, comunicação oral). A potência política invisível da proposta a|r|t|ográfica é questionada sob o véu da ética. A a|r|t|ografia como metodologia de pesquisa tem a potência de ação das práticas artísticas que podem recriar a realidade. Essa proposta, lamentavelmente, é mal avaliada e reduzida por seus críticos e entendida como a perigosa vontade do sujeito antropocentrado.

Rita Irwin, em comunicação oral (2017) durante meu estágio doutoral na UBC, em Vancouver, contou-me que os representantes das Primeiras Nações, haviam rejeitado a proposta do governo canadense de conduzir, sob o ponto de vista histórico, o Ensino das Primeiras Nações canadenses. Os autóctones rejeitaram a proposta erigida pelo esforço conjunto de diversas instituições de Ensino Superior canadenses e exigiram que sua Educação se fizesse baseada nas Artes, como procedem ainda hoje de forma ancestral. As artes conduzem todo o processo educativo, essa é a proposta de Educação das Primeiras Nações canadenses, da a|r|t|ografia e do PPP do Chicão: a prática (pedagógica) baseada nas Artes, como disse Anita Sinner (2013).

A inclusão da arte como protagonista na mudança da educação depende de um posicionamento político, como esse que assumiram os habitantes nativos canadenses. As Primeiras Nações,



Figura 115

como são chamadas, usam a arte em um procedimento individual e coletivo de [re] significação da realidade, assim como Educação que deveria ser a ofertada às novas gerações. Assim como essa proposta educativa, meu trabalho artístico ou pedagógico individual não existe de forma autônoma, são construções coletivas, não são meus trabalhos, mas criações dos estudantes, propostas de professores executadas pelos estudantes ou vice-versa. Não se trata mais de ensino, mas de aprendizagens em via de mão dupla, eu me incluo nessa aprendizagem. É uma curadoria que faço desses trabalhos, mas que tem minha voz e meu olhar implicado. Essas imagens não são apenas ilustrativas, mas informações sobre as vivências de meus estudantes e também das minhas práticas pedagógicas, bem como outras formas de ver o mundo. Eu diria até uma forma artística de ver e [re] interpretar o mundo. É, portanto, inspirada na ancestralidade da proposta pedagógica das Primeiras Nações e com a voz afetiva, romântica e barroca que me expresso.

Expressão essa que se faz também por meio de uma centena ou mais de registros fotográficos que constituem os dados visuais desse estudo que “dançam” entre os textos. Estes dados foram, ou pretenderam ser apresentados de forma estética, apresentações de visualidades ou de práticas artísticas em diálogos e atravessamentos com os textos ao longo do trabalho, assim como havia sido pretendido o processo educativo na escola. Texto em visualidades, entre visualidades, com visualidades para prática educativa em eventos artísticos e pedagógicos. Os conceitos que definem a a|r|t|ografia: trabalharam juntos no projeto “autobiografia ilustrada” de 2006, onde os estudantes experimentaram esses diálogos que se transformaram mais tarde na dissertação de mestrado, *Livro-Objeto a|r|t|ográfico* (SASSO, 2014). A partir daí, entendi que o rigor do estudo não estava mais assentado na rigidez das normas de apresentação de trabalhos científicos prescritos pela ABNT, APA, entre outras, tampouco, na comprovação de hipóteses pré-concebidas, uma vez que “nos últimos 15 anos, as academias norte-americana e europeia vêm tentando compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica” (DIAS, 2013, p. 23). No Brasil ainda resta um caminho pedregoso a percorrer se considerarmos a a|r|t|ografia como escrita acadêmica. Apesar das limitações, tem-se portanto, procurado considerar a produção artística como possibilidade de inserir

a arte nas pesquisas acadêmicas e na educação de forma mais ampla.

Não se trata, portanto, de racionalismo ou sensibilidade, mas de racionalismo e sensibilidade, ou melhor, de prática pedagógica com teoria e com arte. Não se trata de uma fusão de conceitos, mas de diálogos, de trocas de olhares e de posições, de experimentações. Entendi que o que eu estava transpondo para o estudo, era o que havíamos executado na escola, eram esses atravessamentos práticos, textuais e artísticos que me eram familiares, mas que sempre voltavam meu olhar para a estética, para a sensibilidade do outro, para as construções coletivas.

Tornei-me a|r|t|ógrafa não somente por ser artista, pesquisadora e educadora ou por buscar uma grafia libertária, inovadora e criativa para apresentar meu trabalho, mas também por considerar que as imagens que colecionei não se tratavam somente de registros factuais, mas de produtos singulares para a compreensão e informação. São registros portadores de um conhecimento real, com os quais eu podia dialogar. A a|r|t|ografia pode ser compreendida como uma abordagem que não é prescritiva, ao contrário, se apresenta em imagens de práticas artísticas, ou imagens simplesmente, entremeadas a textos, em performances, em oralidades, em musicalidades, em metáforas.

Metáforas entendidas como outras imagens derivadas de conceitos, ou vice-versa, que ultrapassam fronteiras culturais ou linguísticas e tornam-se outras imagens e outros conceitos que ampliam a compreensão, a significação de um fato, de uma ideia, de um artefato, ao mesmo tempo em que obscurecem, [re]definem e [des]identificam conceitos. Além de possibilitar aberturas para outras interpretações ou diálogos, a a|r|t|ografia se situa em diversos espaços, no que chamamos de “entre lugares”, extrapolando o conceito original de Mignolo (2003) “o pensamento liminar” de trocas culturais entre indígenas e colonizadores. Aplicando-o em outro contexto, nesse contexto de Educação, entende-se entre epistemologias ou entre narrativas orais, musicais, visuais e textuais, entre formas plásticas e representações midiáticas que reverberam e se recriam nesses diálogos entre a a|r|t|ógrafa que me tornei e meus leitores, entre a professora e seus estudantes.

Essa forma de estudo cria proximidades ou aproxima subjetividades, sensibilidades de teorias

e práticas pedagógicas, a fim de considerar a vida em andamento como um proceder criativo em experimentação, aberto, em construção. Nesse espaço é possível relacionar, recortar e colar e transitar com uma maior flexibilidade entre as fronteiras que delimitam os conceitos que me interessam, o de educação, arte, cultura, sociedade, política, identidade, alteridade e sexualidade.

A partir do convívio mais próximo das práticas artísticas, de sentir e vivenciar sua potência de construção cultural, de reflexão sobre a realidade das comunidades humildes e de transcendência da realidade de São Sebastião, foi possível encontrar alternativas para os moldes tradicionais presentes na educação. A arte na educação implanta o afeto além do conhecimento. Afetar no sentido de tocar o outro, sensibiliza-lo e envolve-lo como poderia ser o processo educativo em outra perspectiva, talvez mais alr|t|ográfico. Essa alternativa aplicada à prática escolar tem clara intencionalidade política de crítica e transformação social, tem a intencionalidade da professora, da artista e da investigadora de caminhar em novas direções. Além das intenções dessa professora, da sua vontade e de outros partícipes do processo educativo, a comprovação dessa potência de afeto que a arte provoca na educação encontra-se nos resultados desse estudo.

O “Chicão” propôs outra educação, uma educação sensível que utiliza a estética e sua potência transformadora da realidade, estética que remete para a beleza e também aborda o sentimento que alguma coisa bela desperta dentro de cada indivíduo, estética que dialoga com a teoria que fundamenta a reflexão em prática, que realiza a vontade dos atores da cena política educacional. É a prática que se pensa na teoria e que pode se realizar como evento artístico e pedagógico para não só significar, mas também afetar pela *aisthesis*, pela sensibilidade os sujeitos envolvidos no processo de educação.

6.1 MANUAL DE USO COM EMOÇÃO, SEM PRES-
CRIÇÃO PARA PRÁTICAS/DESAFIOS/ PROJETOS/
PROPOSTAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS.

Advertidos, pois, estão os leitores sobre meus temores relacionados à égide do texto na Educação e seu encastelamento protetor. Enquanto isso, práticas pedagógicas dialogaram com a arte e aconteceram como método alr|t|ográfico em uma escola chamada “Chicão”. Afastado o temor, vamos nos concentrar na realidade escolar e sua análise a partir de uma organização metodológica. No dicionário UNESP do Português Contemporâneo (2011, p. 916), a definição de método também está relacionada a uma maneira sensata de proceder. Nesse sentido, parece sensato incluir a arte, as visualidades e seus produtos como elementos importantes desse estudo e de sua metodologia.

Busca-se entender, portanto, como a Educação em visualidades que considera “outras forças visuais além da arte que entram em jogo na contemporaneidade (DIAS, FERNÁNDEZ, 2013, p.142), ou dito de outra forma, a Educação da Cultura Visual que trabalha além da perspectiva estética da arte inclui de forma crítica o papel cultural, social dos objetos do cotidiano; como podem possibilitar mudanças na escola e na educação como um todo. Quando se procura responder a esse problema de forma sensível e racional, foi preciso buscar na alr|t|ografia as possibilidades de articulação das práticas pedagógicas em estudos que consideram imaginação, introspecção, incerteza, visualização, dinamismo e ilusão, além da razão no contexto pedagógico.

Para realizar esse estudo, portanto, encontro na alr|t|ografia, enquanto metodologia de pesquisa, novas possibilidades de estudo da escola e na escola, uma forma fecunda de Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) que me impulsiona a olhar para a minha vida profissional na perspectiva autoetnográfica, ou seja, com um olhar mais crítico e distanciado sobre mim mesma enquanto sujeito e objeto de estudo em relação com a comunidade escolar, em relação com o ponto de vista do outro (professores e estudantes) sobre a escola. Ressalto que me refiro à alr|t|ografia como Investigação, mas, assim como Giorgio Agamben (2018), acredito que o termo mais adequado às ciências humanas é estudo, “pois nas ciências humanas a investigação é uma fase temporária do estudo, já o estudo é um desejo de conhecimento, que se torna a forma de vida do estudioso” (AGAMBEN, 2018, p.3), do alr|t|ógrafo, além disso, estudar a educação é um exercício permanente de humildade e reconhecimento de que ela deve se transformar constantemente por suas práticas.

Dias identifica que “se faz necessário explorar mais e ao mesmo tempo os conceitos da comunicação e representação cultural destes conhecimentos que aportam diretamente de conexões com a visualidade” (2013, p. 22), que visualmente representam como entendemos o mundo. A representação pode ser um problema filosófico de limitação da imaginação, conforme a crítica de Jagodzinski e Wallin (2013) à a|r|t|ografia, entretanto, a representação pode ser didática, inclusiva e pode afetar corações e mentes, conforme o fez a igreja católica para significar conceitos aos iletrados, através da música, pintura, escultura e arquitetura.

Diante da necessidade de escolher um sentido e uma via a seguir para atravessar essa aventura pedagógica, a metodologia a|r|t|ográfica apresenta e oferece ao estudioso e a estudiosa, o que Irwin (2004) se refere como “*in-between*”. Resgata-se, pois o conceito que tem suas origens no trabalho de Silvano Santiago (1971) e Walter Mignolo (2003), um (entre-lugar), um espaço de fronteiras. Posiciona-nos como aqueles que se inserem na história e que, ao mesmo tempo, produzem uma narrativa dessa história considerando outros relatos e inúmeras visualidades. Essa narrativa não é neutra, é implicada e em conflito ao se rever. Esse ponto de vista também coloca em dúvida certezas e afirmações no âmbito acadêmico e leva-se em consideração, a partir desse posicionamento, a observação de um fenômeno sob vários ângulos: o da artista, o da investigadora e o da professora em gestão educacional que muitas vezes se contrapõem se somam e se atritam, mas que também resultam em uma melhor compreensão dessa realidade nesse difícil exercício de análise.

Não seria possível, em um estudo que busca entender melhor a a|r|t|ografia, desconsiderar as visualidades do dia a dia, as representações da História da Arte ou abrir mão das imagens que conduziram as narrativas. As imagens se tornam essenciais para ampliar o conhecimento sobre a realidade, elas também trazem informações que o texto não comporta. Por sua vez, o produto textual dialoga com as escolhas das imagens que não necessariamente remetem ao texto, mas criam outras histórias paralelas e [re] significam as narrativas. Em um primeiro momento, segui o conselho de Umberto Eco (2014) à risca. Escolhi um tema que respondia a meus interesses pessoais, pois eu queria entender melhor as escolhas metodológicas que nortearam minhas práticas pedagógicas no Centro de Ensino

Médio 01 e mais tarde, no “Chicão”. Tema que me conduziu a rever o que já havia lido sobre o assunto, e mergulhar na literatura da Educação da Cultura Visual que correspondeu à minha atitude política e cultural em relação ao “Chicão” e sua identidade.

Nesse sentido, o problema a ser estudado foram os diálogos entre os artefatos, os conhecimentos científicos e as práticas pedagógicas, que ocorreram no “Chicão. Quando começamos, em 2008, essa Aventura pedagógica de criar uma escola, não tínhamos conhecimento da existência da a|r|t|ografia como metodologia de pesquisa acadêmica, contudo, procuramos articular o conhecimento formal e curricular com as práticas pedagógicas que faziam uso da arte para sensibilizar os estudantes e significar o conhecimento. Vim a conhecer a teoria em 2013, quando Belidson Dias nos apresentou a a|r|t|ografia na pós-graduação do Instituto de Artes da UnB.

Figura 116

A associação das práticas pedagógicas desenvolvidas no “Chicão” com a a|r|t|ografia veio então mais tarde, como um lampejo, um *insight*, enquanto tentava responder as críticas de Jagodzinski e Wallin à a|r|t|ografia, usando para tal empreitada os eventos artísticos e pedagógicos do “Chicão”. Irwin definiu a a|r|t|ografia como: *A/r/tography is a form of inquiry within practice-based research that includes the practices of the artist (musician, poet, dancer, etc) the educator (teacher/learner) and the researcher. It is here that a/r/tography has strong linkages with action research* (IRWIN, 2004, p.104).

A a|r|t|ografia é uma “pesquisa viva a partir da arte e do texto” com a utilização de “imagens para a aprendizagem” (IRWIN, 2017, comunicação oral). Desde 2002 no Centro de Ensino Médio 01 e a partir de 2008 no Centro Educacional São Francisco, o “Chicão”, praticamos a|r|t|ografia sem que conhecêssemos a teoria que embasava nossas práticas. Em 18 anos de práticas pedagógicas, utilizamos criações artísticas para significar o conhecimento de forma mais prazerosa e significativa para os estudantes, o que acreditava serem práticas experimentais em educação. Meus colegas e estudantes estranhavam as propostas pedagógicas e me chamavam de “professora maluquinha”. Apesar de toda a carga de preconceito que envolve esse tipo de abordagem em contexto escolar, essas práticas se difundiram pelo envolvimento dos estudantes e dos resultados que apresentaram.

Não se tratava de experimentos pedagógicos o que praticamos na escola, mas, a|r|t|ografia, que se apresentou de forma humilde no início do século na British Columbia University em Vancouver no Canadá, como prática de pesquisa em poética, muito longe do contexto brasileiro, como metodologia de pesquisa que inclui a arte na educação. Assim como a Educação em Visualidades, também propõe diálogos com o cotidiano, aborda conflitos e as mediações possíveis. A *poiesis* (entendida como o produto das criações artísticas) sensibiliza para a aprendizagem, se relaciona com a pesquisa para que o conhecimento em prática pedagógica possa promover a crítica e o prazer na educação. Segundo Zordan “A arte pode, então, ser feita com fins pedagógicos, terapêuticos e mesmo como passatempo” (2014, p.186).

Simultaneamente à promoção da crítica social e cultural essas práticas aportam o prazer no contexto escolar, porque o prazer, a repulsa, as sensações e a imaginação não podem ser dissociadas das práticas educativas. Mirian Pascoal (1998) sustenta em seu resumo de tese desenvolvida na Unicamp que *O Prazer na escola*:

[...]serve de alerta para a necessidade de proporcionar aos alunos oportunidades para a vivência do prazer, como elemento que influi no acesso e permanência da criança, jovem e adulto na escola. A partir da necessidade de vivências escolares prazerosas, apresenta uma Proposta Educacional voltada ao prazer, como alternativa para diminuição dos índices de evasão, retenção e indisciplina (PASCOAL, 1998, p. 5).

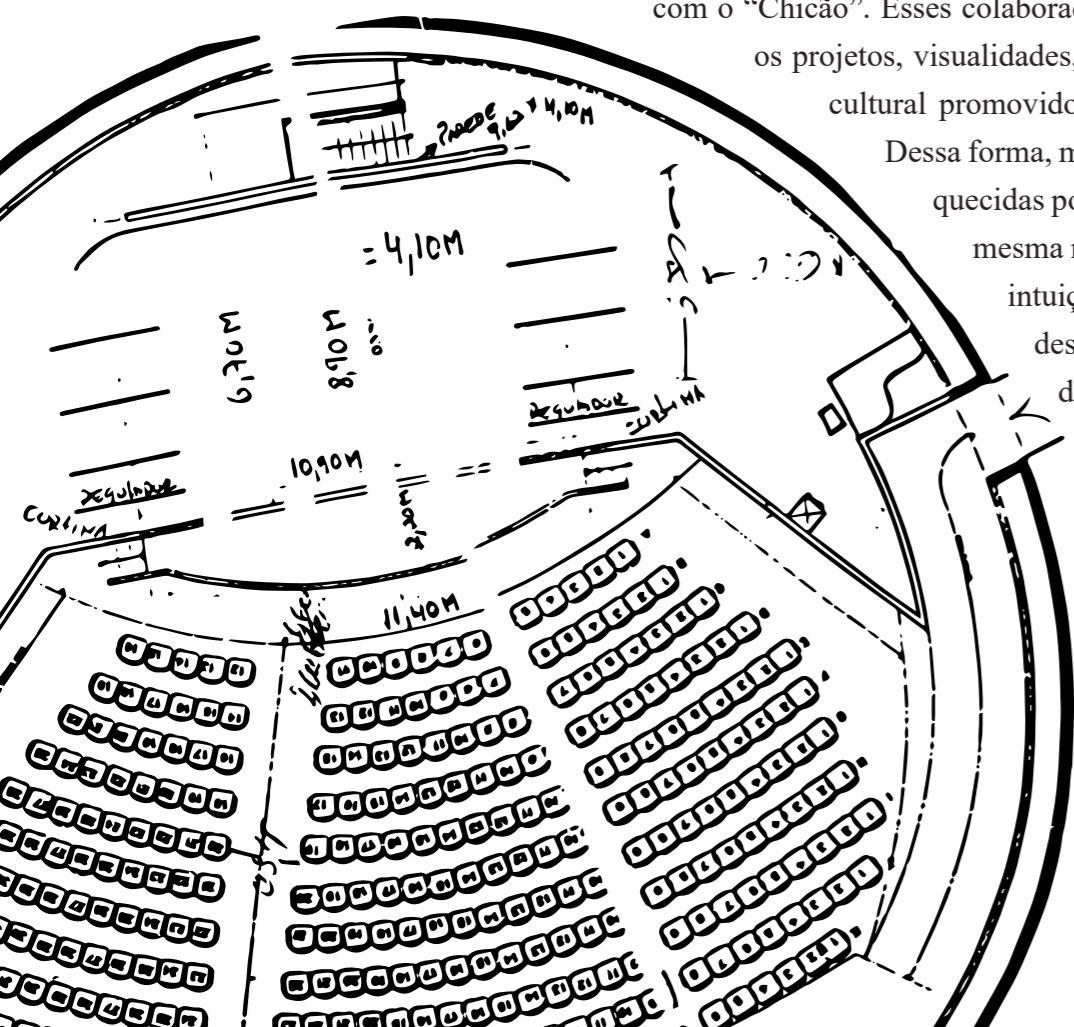
Ao contrário da educação pela dor, o prazer em contexto escolar é muito mais do que necessário para tornar o conhecimento uma descoberta, um êxtase palatável aos estudantes, leitores, fruidores e criadores. A partir das narrativas dos eventos artísticos pedagógicos realizados nas escolas em que trabalhei, é possível afirmar que, quando o prazer está presente nas práticas pedagógicas, existe a disposição para executar qualquer feito, inclusive responder parte das questões levantadas a partir das visualidades em foto-elicitação, ao qual se somam os relatos e outras narrativas dos atores envolvidos nesse processo.

Assim como utilizamos práticas artísticas e pedagógicas para aproximar o conhecimento dos estudantes e tornar esse conhecimento formal mais acessível e inclusivo, Umberto Eco também prescreve “que se observe para que as fontes de consulta em um estudo estejam acessíveis” (2014, p. 7-8). No caso específico do meu estudo, os dados visuais que conduziram as narrativas encontravam-se espalhados e deveriam, portanto, ser “catalogados e organizados de modo que essas fontes de consulta fossem manejáveis” (ECO, 2014, p. 8). Esse trabalho aparentemente técnico e de fácil execução mostrou-se complexo, na medida que muitas imagens dialogavam com diversos temas tratados, o que me fez optar por [re]catalogá-las não em ordem cronológica como havia procedido inicialmente, mas por eventos.

Os eventos artísticos e pedagógicos que a comunidade escolar entende como “projetos no Chicão” se definiram como o tema desse estudo. Além de minhas impressões pessoais sobre a identidade dessa escola estar relacionada aos projetos, contei com a confirmação de minha intuição pois noventa e três colaboradores desse estudo. As narrativas, ou respostas encontradas em vinte questões, não reforçaram a relação entre a identidade da escola e os projetos no Centrão e a UIPSS os estudantes não . respondido o questionário e principalmente, mas Foram elaboradas para que os colaboradores desse estudo compartilhassem comigo suas percepções sobre as relações que estabeleceram

com o “Chicão”. Esses colaboradores falaram comigo sobre os projetos, visualidades, fomento da crítica social e cultural promovidos pela escola e seu “PPP”.

Dessa forma, minhas narrativas foram enriquecidas por outros olhares referentes à mesma realidade observada e minha intuição relacionada à potência dessas práticas tornaram-se dados. Eu dirigi praticamente as mesmas perguntas tanto aos estudantes quanto aos professores, mas em algumas questões, entretanto, procurei utilizar uma linguagem mais familiar



LOTACÃO: 391
 CAD/RODAS: 7
 TOTAL: 398 /

Figura 117



Trupe de Teatro
Sobrinhos do Seu Tião

aos jovens para que as perguntas encontrassem maior significação. Todas as perguntas buscaram saber os porquês das escolhas das respostas, ou, a quais eventos se referem os colaboradores, etc. Busquei comentários pessoais, narrativas e relatos e fui presenteada por comoventes, por impressionantes respostas.

Qual é/foi a sua relação de afeto com o CEd. São Francisco, o “Chicão” ou o CEM 01, o “Centrão”? ou ainda com a UIPSS? (questão dirigida aos professores). Por quê?

Você considera/ou essa escola inovador/criativa? Por quê?

Existe um diferencial dessa escola em relação às demais escolas? Qual é?

A escola promove (no passado e no presente) eventos artísticos e pedagógicos? Os projetos e eventos artísticos e pedagógicos foram experiências significativas

para a escola? Por quê? (questão direcionada somente aos professores).

Os projetos/eventos artísticos e pedagógicos construíram a identidade da escola? O “Chicão” tem uma cara uma “pegada” única? (questão direcionada para os estudantes). Porque? Como?

Os projetos se multiplicaram? Permitem repensar/mudar a escola? Porque?

Os projetos propostos te sensibilizaram, te impactaram, te envolveram? Porque?

A direção da escola, possibilitou, colaborou, atuou nos projetos? Como?

Os projetos consideram as visualidades do cotidiano de vocês? Quais são?

Qual é sua relação de afeto com os projetos, desafios, eventos artísticos? Porque?

Os projetos te influenciaram como estudante/professor, como pessoa? Porque?

Os projetos ajudam a ter melhor desempenho nas matérias? Como?

Os projetos te tornaram mais crítico e sensível em relação aos problemas do planeta, da manipulação das ideias pela TV, Internet, propagandas, do país, da sua comunidade e da escola? O que você lembra?

As artes, grafites, exposições, propagandas, filmes, TV, Internet, Murais contribuem para tornar a escola mais humana? A escola é ou não humana?

Os projetos te tocam, te sensibilizaram para os problemas políticos, da sociedade e culturais? Como acontece/ram?

Você entende o que é crítica cultural e social, consegue articular com seu conteúdo diário? (questão direcionada aos professores)

Os projetos, desafios, eventos artístico/pedagógicos reconstruíram a sua identidade como ser humano?

Porque?

As visualidades (artes, exposições, festivais, propagandas, mídias, filmes, grafites, objetos) expostas na escola te impactaram, afetaram você? Foram importantes para a escola? Quais visualidades? Como? Porque?

Quais projetos você participou? Quais foram significativos para você? Foram desafiadores? Porque?

Os projetos possibilitaram diálogos entre as matérias (disciplinas) e as visualidades do cotidiano de vocês?

Você conhece o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola? O que acha? Porque não conhece?

O PPP é importante para suas práticas pedagógicas? Como tem utilizado? (questão direcionada aos professores).

A quantidade de dados gerados por essas questões permite inúmeras combinações algorítmicas de respostas, de gráficos, de visualidades, de significações e interpretações, relatos, narrativas, histórias interessantes e emocionantes. Essa quantidade enorme de dados também permitem o desenvolvimento de novas pesquisas que podem focar em aspectos secundários a esse estudo que não foram explorados aqui nesse trabalho. Além disso, também é possível dar continuidade a esse estudo, dando-se ênfase, por exemplo, no desenvolvimento da cognição a partir dos “projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos”. Os dados também estão compostos por incompletudes, pois em alguns documentos encontro informações desconexas, denotando incompreensões. Mas a generosidade dos colaboradores, em números tão significativos nessa tese, também é um dado associado ao afeto que exerceu a instituição sobre a comunidade escolar. A partir dessas perguntas, foram organizados os dados visuais e vice-versa. Os dados recolhidos no “Chicão” possibilitaram o início do trabalho para entender como se deu ou como se fez a arte|grafia, como assinatura artística do professor estudioso, como prática na Educação Básica

Mesmo sem conhecer a teoria que dialogava com nossas práticas pedagógicas e artísticas, durante nossa gestão entre 2008 ao início de 2015, fomos trabalhando a construção da identidade de uma escola, a partir da Educação em visualidades, entre eventos artísticos e pedagógicos, em exercícios teóricos, em práticas artísticas, em práticas físicas, performáticas, imaginativas, criativas entre

articulações em “entre-lugares” (MIGNOLO, 2003) aconteceu no “Chicão”.

O entre-lugar como entende Rita Irwin, se relaciona com “os lugares de intersecção entre artes, culturas e ciências da educação, observando valores dos grupos em oposição e tentando compreender de que modo nas *práxis* da arte-educação, eles se tocam criando híbridos” (2013, p. 73). O entre-lugar do estudo de caso, o “Chicão” e as outras escolas em que atuei, é definido como o “problema” porque produziu questionamentos, incertezas e possibilidades. Esse contexto exigiu tomada de decisões, de julgamentos e afirmações sempre reticentes, abertas a novos diálogos. Toda afirmação é mediada pelas análises solitárias e diálogos compartilhados com meus amigos, professores e estudantes no “São FranCirco” (caricatura do “Chicão”, como fomos chamados pela educação tradicional).

Toda afirmação se situa entre opiniões divergentes e conflitos conceituais. O estudo de caso remete à uma verdadeira busca policial pela “verdade” pela subjetividade que está no objeto/sujeito de interesse do estudo. Esse estudo promoveu o doloroso raciocínio crítico e o argumento mediado por outros argumentos de professores e estudantes. O estudo se direcionou às questões que conduziram as entrevistas e questionários, se destinou aos indivíduos que fizeram a história da escola para responder ao problema, e, ao mesmo tempo, lançar luz sobre as questões teóricas que envolvem as práticas pedagógicas. As respostas às questões geraram tantas outras questões que podem conduzir novos estudos.

Meu primeiro interesse foi entender como o processo pedagógico havia transcorrido. Entretanto, tive plena consciência de que isso não seria uma tarefa fácil, visto que minhas decisões na época interferiram nos resultados dos projetos, e minhas escolhas das visualidades, minha curadoria das imagens para a condução do estudo também poderiam interferir nos direcionamentos e nos resultados. Com o intuito de minimizar esse problema, passei a levar em consideração os limites que impediram nossas intenções iniciais, e também os conflitos e empecilhos à ação. Também me deparei com uma linha vermelha, um limite ético, um código de conduta respeitando o limite do outro. Apesar da fronteira a não se invadir, priorizei na construção da tese os dados de como se deu o trabalho que

Figura 118



havia conferido à escola o reconhecimento. A escolha dos projetos se fez também pela quantidade de dados visuais gerados por estes.

As fontes de consulta foram principalmente as fotografias coletadas por mim, pelos estudantes e pelos professores. Essas fontes, além de estarem armazenadas nos computadores da escola, se encontravam armazenadas também em meu HD externo, dados coletados ao longo desses anos pelos celulares que tive, pelas máquinas fotográficas disponíveis na escola e imagens captadas pelas máquinas e celulares dos professores e estudantes publicadas na internet.

Esses registros do trabalho, com meu olhar, o olhar de meus colegas e estudantes, estão disponíveis como acervo da Escola, mas muitas vezes não é possível identificar a autoria de uma fotografia encontrada após 10 anos. Procuo uma postura ética, uma espécie de conhecimento universal, de sabedoria sobre os valores morais e até de padrões consensuais de comportamento, uma observação cuidadosa de princípios e ideais de condutas, para preservar o outro de exposições desnecessárias e julgamentos. Para tanto, passei a interferir artisticamente nas imagens, minha ação de representar, de [re] apresentar a realidade trata-se não somente de [des] identificar os sujeitos da ação no âmbito do estudo, mas também de abordar essas questões filosóficas artisticamente. Excluir ou desvelar, intervir ou preservar, o ato que sucede a escolha envolve uma atitude digna de relação e consideração do outro. Essas questões se mostraram complicadas, pois que são relacionadas com escolhas pessoais e minha responsabilidade sobre essas escolhas e, assim ser vista, e ser julgada.

O professor de Arte produziu fotos autorais e sensíveis; a professora de artes cênicas registrou os percursos do seu trabalho com os estudantes; o professor de Geografia é fotógrafo, músico e ator. Também são autores das fotos os estudantes acautelados na sócio educação que não podem ter suas identidades expostas. A questão de ética nesse trabalho é tão complexa quanto a realidade de circulação de imagens na web. Mas, não raro, usei a tarja preta sobre o rosto dos adolescentes de forma explícita e desavergonhada. Também desfoquei e [re]criei as visualidades, tornando flagrantes as intervenções, a fim de dar visibilidade a essa importante questão.

Sempre realizei esse trabalho de registro fotográfico das ações da escola. Esse procedimento foi considerado importante para divulgar em publicações, como revistas, jornais e fanzines, os projetos realizados nas escolas. Produzimos enquanto ainda trabalhávamos no Centro de Ensino Médio 1 dois almanaques contendo as atividades desenvolvidas em 2005 e 2006. O primeiro almanaque foi publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal e pela Gráfica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o segundo almanaque, produzido em 2006 não foi publicado por falta de apoio e recursos.

Também foram produzidas duas revistas com financiamento do Programa Federal “Ensino Médio Inovador”, contendo a condução pedagógica do trabalho por projetos. No “Chicão” publicamos o “Livro Cerrado”, patrocinado pela Embaixada dos Países Baixos, retratando o trabalho de educação ambiental desenvolvido com a comunidade; também integra essa coleção de registros cinco edições do projeto “Vozes do Chicão”, financiado inicialmente pelos próprios estudantes por iniciativa do Professor de Língua Portuguesa, e, posteriormente, pelo Programa Ensino Médio Inovador. Além desses documentos citados, ainda publicamos pelo mesmo Programa, duas edições da “Revista Abrigar” que registra e divulga as atividades pedagógicas realizadas anualmente. Esses livros e publicações das escolas são analisados como dados visuais e textuais da investigação.

O trabalho foi uma viagem no tempo para buscar e encontrar os registros dos fatos, as imagens e vídeos importantes para apresentar os eventos artísticos e pedagógicos que decidi analisar. A tarefa mais complexa é sempre organizar, em pastas, essas imagens encontradas nos CDs, pen-drives e HDs externos para utilizar esses dados visuais posteriormente de forma mais racional, eficiente e refletida. Também foi necessário recorrer à foto-elicitação como estratégia de ver e rever imagens para [re] viver na memória os fatos históricos. Este foi um importante trabalho antes e durante a escrita do texto.

Esses registros documentais do trabalho desenvolvido no “Chicão” remontam há pelo menos 10 anos. Foi difícil definir critérios para selecionar as imagens e foram dedicados meses inteiros de pesquisa e organização. Por fim, escolhi as fotografias de representações da escola, de olhares sobre



a escola, sobre os projetos, as visualidades produzidas tornaram-se documentos sobre a comunidade escolar.

As categorias de análise dos dados documentais que geraram a seleção dos dados visuais foram esses olhares. Essas categorias relacionadas às identidades situam esse estudo no limite da ética do desvelamento. O autor, o ator, se tornou dado visual e objeto de interesse desse olhar sobre a escola. Olhar generoso pelo orgulho do objeto estudado. Os dados visuais contribuíram para a elaboração das questões e em parte as responderam, antes mesmo das questões existirem.

De forma mais objetiva, elenquei categorias de análise de um discurso visual que pudessem também ser entendidas como representações das imagens da “escola” que expusessem as relações de afeto geradas pelo trabalho, a relação dos sujeitos com a arquitetura, o uso do espaço para performances, apresentações, a inovação no espaço escolar, imagens que representassem o diferencial da escola em relação às demais. Encontrei em muitas imagens traços dos projetos nas identidades dos estudantes. Foi, contudo, na categoria de análise denominada “projeto” que se refere aos eventos artísticos e pedagógicos que registraram o trabalho com projetos/desafios que encontrei imagens e representações das performances de professores e estudantes que foram experiências ricas de compartilhamento de momentos de pura magia e envolvimento dos sujeitos inseridos no contexto da Educação Baseada em Artes.

Selecionei também as imagens que remetem à categoria de análise denominada “visualidades”, ou melhor, entendidas como, artes, atividades corpóreas, propagandas, mídias, murais, filmes, grafites, nas escolas e na comunidade de São Sebastião. Um dos critérios utilizados foi a representação de um certo conforto no espaço escolar, um bem-estar, um lugar seguro e amigável. A rotina escolar, o registro da arquitetura do prédio e a relação de seus usuários com este espaço tornam visível um pertencimento e a humanização da instituição.

Encontrei muita dificuldade para “representar” visualmente a categoria de análise “crítica social e cultural” promovida pela escola, tendo sido necessário procurar nos registros dos trabalhos dos

Figura 119

estudantes essas imagens. Também utilizei o trabalho de artistas que exemplificam essas propostas como Banksy, Gêmeos, Maurizio Cattelan, Jeff Wall, Barbara Kruger, Michelangelo Pistoletto, Rosana Paulino, Hélio Oiticica, Jean-Luc Godard, Lygia Clark, William Kentridge, Öyvind Fahlström, entre outros artistas presentes na Documenta X de 1997 que pensaram a relação entre a poética e política.

Além da dificuldade de criar diálogos entre a crítica e as representações imagéticas, poucos professores têm no registro de seu trabalho um procedimento habitual, e como gestora nem sempre é possível fazer esse trabalho, o que restringiu o número de registros e impossibilitou a descrição de outras práticas igualmente exitosas. Encontrei no trabalho desenvolvido na Unidade de Internação de São Sebastião alguns registros, mas esbarramos na questão da ética relacionada à preservação das identidades dos estudantes. Fotografei então as letras dos Raps, e as intervenções no espaço prisional.

Para criar diálogos entre o texto e as imagens que mostram a rotina da gestão e da administração da escola articulada à poética no espaço escolar, (“a Direção” entendida como outra categoria de análise do discurso da tese) fotografei minhas anotações, agendas e planilhas dos horários das aulas (visualidades administrativas). Selecionei algumas imagens importantes para o desencadeamento da história. A culminância dos eventos artísticos e pedagógicos também geraram muitas visualidades. Centenas de imagens de esportes, performances artísticas e os registros do trabalho corporal são olhares sobre a escola e seus afetos. O professor de Circo com os estudantes do projeto “Resgate Circense”, a professora de Filosofia dançando com os jovens do projeto “Filosofança”. Em 2008, no início da escola, quando essas fotografias foram tiradas, tem-se a nítida impressão que os sujeitos se entregam voluntariamente à lente que registrou seus sorrisos e suas almas para sempre.

Da mesma forma, fazem parte da história da escola os projetos “Vozes do Chicão”, Mediação social de conflitos ou “Estudar em Paz”, as Semanas de “Inclusão” e de “Consciência Negra”, as Feiras: de Ciências, do Conhecimento, das Nações. Imagens que revelam, mesmo que por um atmo, uma escola feliz. Muitos outros momentos geraram imagens especiais, como o projeto “E eu com

isso?” ou “Acampadentro” da escola, os “Desfiles”, as “Festas”, as “Gincanas”. Algumas imagens remetiam aos textos produzidos anos atrás, então, outro trabalho complexo foi localizar esses textos importantes que contavam parte da história da escola. Resgatar esses documentos para o estudo, em livros, em caixas, em estantes e no HD do computador foi outra árdua tarefa. Após encontrar o objeto também foi necessário localizar os trechos que me interessavam dentro desses livros, em minhas anotações ou nas agendas.

Selecionar objetos, fotografias seguindo alguns critérios não é tarefa fácil. A escolha dos dados visuais se deu a partir de um olhar mais afetado por essas visualidades e menos racional. Em um segundo momento, percebi que muitas das imagens selecionadas só tinham significação para mim, e refiz uma nova curadoria dessa vez, observando subcategorias analíticas como a inovação gerada na escola pelos projetos. Relacionei as imagens selecionadas às mudanças na Educação de forma geral e na Educação das Artes Visuais. Todas as imagens foram organizadas em pastas de projetos de trabalho/desafios que representam e contextualizam essas atividades. Outras pastas contêm representações diversas da comunidade de São Sebastião.

Minha curadoria das imagens do trabalho produzido pelos estudantes e docentes foram utilizadas para as [re] criações desses eventos artísticos pedagógicos e conduziram essa narrativa a|r|t|o|gráfica. Selecionei as imagens mais significativas relativas aos projetos que decidi analisar que foram desenvolvidos nessas três escolas; mas, também selecionei as imagens que apontavam para a criação da identidade mutante da escola e do sentimento de pertencimento a esta escola e à comunidade. Além dos dados citados, também foram considerados os registros da divulgação pela mídia de alguns de nossos projetos, que coletei e cataloguei por ordem cronológica.

Também são levadas em conta, além da minha própria dissertação de Mestrado “*Livro-Objeto A|r|t|o|ográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília*” (2014), outras investigações anteriormente realizadas no Centro Educacional São Francisco, como o trabalho que articula o *design* e a educação: “Em busca de um projeto transdisciplinar: criatividade, processos do Design e Inter-



venções artísticas” (ARAÚJO, 2015) e também a recente tese da Faculdade de Educação da UnB, “A Direção Escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da Inovação” (MELASSO, 2018), nesse trabalho, eu sou o objeto de estudo juntamente com a Diretora que me sucedeu. Samara Araújo encontra no Centro Educacional São Francisco o ambiente propício à prática transdisciplinar que procurava e Glaucia Melasso de Carvalho atribui à nossa Direção no “Chicão” os aspectos criativos que estimulam a subjetividade social favorecedora da inovação (CARVALHO, 2018). Além desses estudos, tive a grata satisfação de contar também com o trabalho acadêmico de uma ex-estudante do “Chicão” desenvolvido no âmbito do curso de Serviço Social da UnB: “Mediação Social no contexto escolar: O reconhecimento do conflito e o enfrentamento à violência em uma escola classe do DF” (CARNEIRO, 2017). Yasmin Gomes Carneiro escreveu sobre sua experiência como monitora no projeto de mediação social de conflito. Entre os educadores que compartilharam e trocaram comigo suas experiências, figuram as narrativas de 29 professores da UIPSS, dentro da penitenciária da Papuda, organizadas pela Coordenadora Pedagógica no livro: “Contos de liberdade: Vivências na socioeducação” (CAMPOS, 2017). Esses professores atribuem aos projetos de trabalho mudanças de comportamento e atitude dos estudantes da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião – UIPSS.

Essas diversas referências bibliográficas sobre o “Chicão” reforçam minha intuição de julgar relevante e pertinente o estudo de uma escola que parece caminhar em uma direção menos convencional de educação. Essas narrativas sobre o trabalho desenvolvido no “Chicão” e outras instituições me incentivam a compartilhar com outros educadores, pesquisadores e artistas nossas práticas relacionados aos projetos/desafios e eventos artísticos e pedagógicos.

Figura 120



A partir da ar|t|ografia que possibilita diálogos entre a prática pedagógica, a teoria ou temas curriculares e as práticas artísticas se apresenta esse estudo, que articulado à Educação em visualidades possibilitou a construção de análises críticas e conhecimentos na perspectiva das Pedagogias Culturais. Para que outras possibilidades de escrita de uma outra Educação sejam cogitadas, é importante entender que a educação que grande parte das instituições acadêmicas oferece se inscreve em uma perspectiva tradicional que prioriza a racionalidade e se relaciona pouco com a sensibilidade, além de ter muita dificuldade de articulação da teoria com a prática, sobretudo na área das ciências humanas.

A ar|t|ografia me permitiu abordar racionalidade e sensibilidade simultaneamente, durante a construção dessa tese. A arte se relaciona primeiramente com o nome da escola, um nome próprio, a identidade híbrida do Centro Educacional São Francisco, que ganha o apelido de “Chicão”, que não é só um edifício destinado a uma atividade prática, mas uma instituição que se humaniza, que personifica uma identidade e a assume em público. Irwin afirma que “investigações impregnadas de práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste” (2013, p. 28).

Minha vida de educadora, artista e investigadora se mostra aqui ligada ao nome “Chicão”. Esse estudo produziu reflexões sobre meu/nosso fazer pedagógico criativo mas, não pretendi imprimir uma “perspectiva científica tradicional, mas situar esse trabalho em práticas de educadores e artistas que se tornam locais de investigação [...] um ponto de vista alternativo onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e à educação”

Figura 121

(IRWIN, 2013, p. 28). A história do “Chicão” se constrói nesse espaço prazeroso, por vezes doloroso, relembrando bons e maus momentos, criando narrativas da construção de uma escola ligada às artes e que se afirmou pela criatividade e inovação na educação. Como disse Martins, “trabalhar com imagens é articular idas e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias” (2013, p. 85). Segundo Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis e Grauer:

A prática da arte significa investigar o mundo através de um processo contínuo de fazer arte, qualquer forma de arte e escrever, mas não separados ou ilustrativos um do outro, e sim interligados e tramados através um do outro para serem capazes de criar significados expandidos e/ou suplementares. Um trabalho artístico é interpretado através dos conceitos metodológicos da *contiguidade*, *pesquisa viva*, *aberturas*, *metáfora/metonímia*, *reverberações e excesso*” (SINNER, LEGGO, IRWIN, GOUZOUASIS, GRAUER, 2013, p. 100, grifos dos autores).

Irwin e Springgay elucidam esses conceitos, a começar pela contiguidade ou proximidade, vizinhança entre as “identidades do artista, pesquisador e professor que existem simultaneamente um do lado do outro” (2013, p.147). Não é possível deixar de ser artista para assumir outra identidade como professora e uma terceira ainda, como pesquisadora. Essas identidades coexistem em fronteiras fluidas que se entrecruzam e realizam um trabalho híbrido contaminado pelas subjetividades mestiças. “A metodologia também torna contígua a arte e a escrita, a sensibilidade e a racionalidade em um entre-lugar” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 147). A *pesquisa viva*, “é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio de atos de pesquisa [...] criando experiências, examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional” (*Idem*, p. 147), em um exercício de estudo reflexivo sobre a prática pedagógica em criação artística. Dias analisando seu próprio processo afirma que:

Ao desenvolver essas narrativas visuais entrelaçadas a textos, entendi que desenvolver o conhecimento por meio de um processo criativo pode romper o conceito de um conhecimento coerente, esquematizado e sólido, dentro da definição formal de ensino e aprendizagem na academia. [...] Também passei a considerar que as formas criativas de produzir saber, encontradas em um projeto em ABER, intrinsecamente, abalam o conhecimento, por intermédio das meras justaposições, interações e fraturas que acontecem entre elementos visuais e textuais dentro do corpo de uma narrativa visual, ao mesmo tempo que mantêm intactas as diferenças essenciais entre esses elementos (DIAS, 2011, p. 36).

Para tanto, torna-se imprescindível “abrir conversações e relações em vez de informar os outros do que foi aprendido” (IRWIN, SPRINGGAY, 2013, p. 148), que é o outro conceito basilar da arte, a *abertura*. Não se trata de um espaço confortável onde se pode observar algo distante, mas ao contrário, é um espaço de diálogo de negociações de significados e que enfrenta tensão na interação com outros conhecimentos. O trabalho artístico também identifica como recurso metodológico, as figuras de linguagem (metáfora e metonímia) que “abrem possibilidades para a criação de significado e relações entretecidas” (*Idem*, 2013, p. 148) de significados reconstruídos: a primeira, para transferir sentido de um significante a outro; a segunda, por meio de substituição de sujeito pelo objeto e vice-versa, ou de um conceito ser designado por outro.

Além desses recursos, recorre-se também às *reverberações* ou ao entrecruzamento de teoria, textos, histórias, práticas e poéticas que permitem mudanças de direcionamentos e ecos transitórios de significado. Em virtude da adoção de procedimentos excêntricos, provocativos “quando o controle e a regulamentação desaparecem” (*Idem*, 2013, p.149), aparecem *excessos* ou criações que se alimentam com aquilo que sobra, que não tem visibilidade, como por exemplo, minhas anotações, e ao mesmo tempo aquilo que é admirável e maravilhoso. O conceito de *rendering* é melhor entendido como as sobreposições de poéticas às teorias e práticas em interações e relações que fazem com que a compreensão de um fenômeno particular ganhe em acuidade, significação e visibilidade.

Durante o estudo, foram adotados esses procedimentos que se alternam, se somam e se complementam e que tiveram como objetivo responder às questões formuladas, sempre considerando e entrecruzando outros pontos de vista, aquele dos estudantes e de todos os profissionais envolvidos. Para ampliar os resultados que foram obtidos pela amostragem, foi necessário incluir dados visuais de três escolas (“Centrão”, “Chicão” e UIPSS) em distintos espaços e tempos. Centrão de 2002 a 2007, Chicão de 2008 a 2015, e UIPSS de 2012 a 2015. Esse complicador, de seguir uma ordem cronológica, deixou de ser levado em conta, e priorizei narrativas que inserissem os dados visuais como protagonistas nas interpretações e análise dos dados que respondem pelo entendimento dos conceitos tratados.

Finalmente, os dados visuais colocam em evidência o processo de consolidação de uma educação a partir dos projetos/desafios e também de uma concepção de escola, “inovadora”. Por meio do trabalho de [re]significação das visualidades do cotidiano em um processo etnográfico me debrucei sobre a materialidade da cultura dessa comunidade, nesse espaço onde narro, descrevo e ilumino com visualidades os processos de construção dos projetos/desafios de trabalho. Essa maneira alternativa – e ao mesmo tempo familiar – de conduzir o processo de estudo, considerou os dados visuais não como meras ilustrações de práticas pedagógicas, mas como respostas não textuais aos problemas levantados. A articulação das visualidades com a construção do conhecimento acadêmico em práticas artísticas e pedagógicas possibilitou que houvesse uma espécie de somatória capaz de gerar uma compreensão mais abrangente do processo metodológico desse estudo.



O ovo

Acolhe
da fêmea canora
este novo urdume que, animosa
e mandou de sob as asas maternas, o ruidoso
e seguiu de metro de um só pé, crescesse em numero
tirando-o de dentro do seu covil, uma fera cruel, ao eco do balido, pule
e seguiu de pronto, desde cima, o declive dos filhotes de gamo
tão rápido, nisso, quanto as pernas velozes no rastro de sua nutriz querida,
até que, de dentro do seu covil, impetuosos, as colinas no declive dos filhotes de gamo
e faz vencer, impetuosos, as colinas no declive dos filhotes de gamo
mãe, e lhes saia célere no encaço pelos montes boscosos recobertos de neve.
Assim também o renomado deus instiga os pés rápidos da canção a ritmos complexos
do chão de pedra pronta a pegar alguma das crias descuidosas da mosqueada
balindo por montes de rico pasto e grutas de ninfas de fino tomazelo
que imortal desejo impele, precipites, para a ansiada teta da mãe
para bater, atrás deles, a vária e concorde ária das Piérides
até o auge de dez pés, respeitando a boa ordem dos ritmos,
arauto dos deuses, Hermes, jogou-o à tribo dos mortais
e pura, ela compôs na dor estridula do parto,
do rouxinol dórico
benévolo,

Figura 122

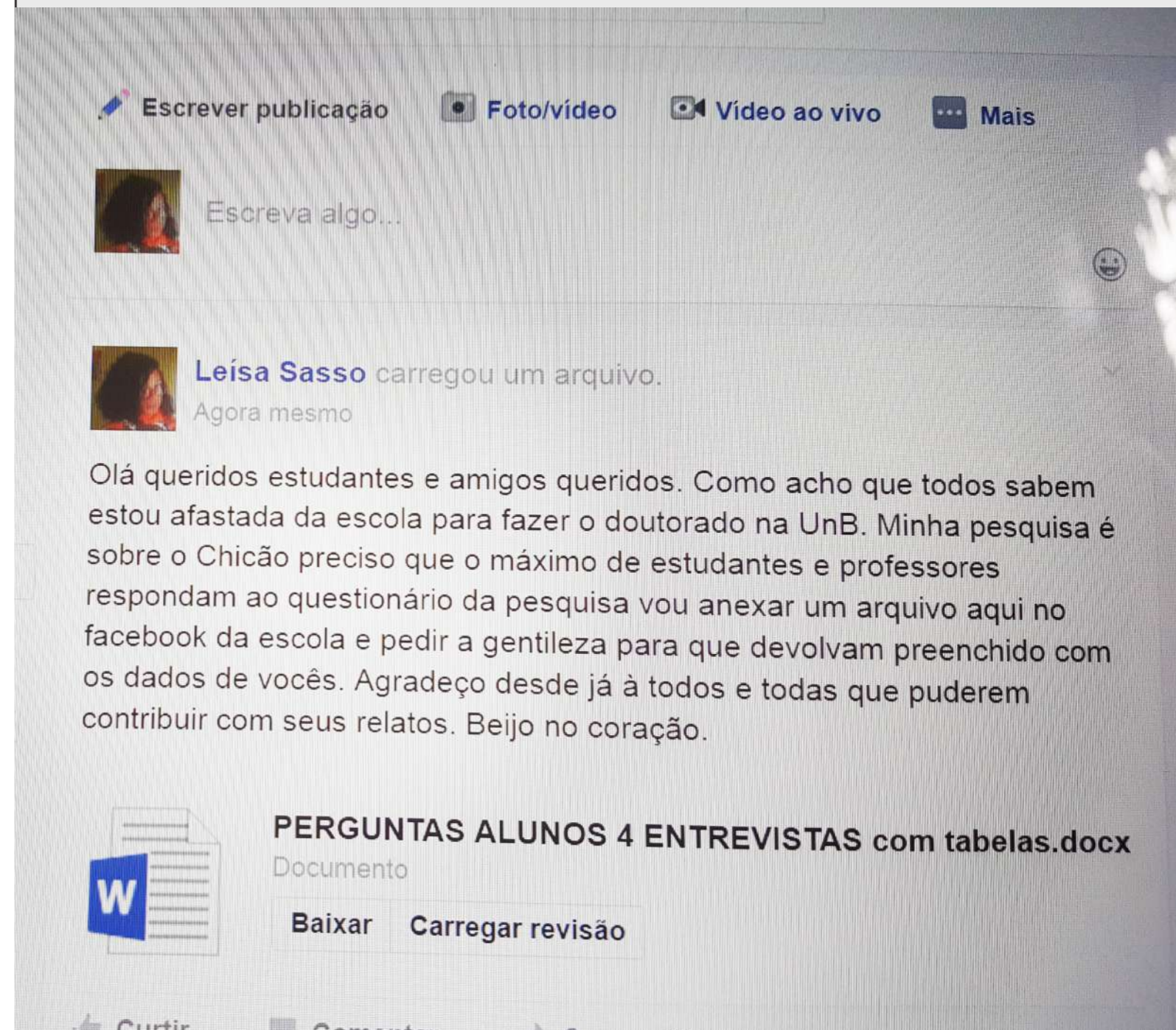
6.4 Advertências Poéticas

Após ter selecionado as imagens e feito a curadoria dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, levando em consideração a condução da narrativa visual e textual em diálogos e em conflitos com essas imagens, reconstituí as memórias dessas práticas pedagógicas, em uma perspectiva subjetiva e pessoal que, por um lado, é passível de críticas por causa de meu envolvimento emocional, mas que remetem ao meu próprio processo de subjetivação, o que parece ser inevitável, desejável até, em termos de a|r|t|ografia. Irwin afirma que “a a|r|t|ografia começa com o Ser. Talvez seja inteiramente sobre o Ser” (2013, p. 156), mas não se tratando, portanto, de auto-centramento, de direcionar a compreensão dos leitores em uma única direção, a minha compreensão, intuição pessoal ou outra qualquer, mas ressaltando que é preciso entender que minhas narrativas estão implicadas nesses eventos. Afetaram-me e certamente afetarão de forma positiva ou negativa quem se mostrar desejoso de visualizar novas formas de proceder na Educação e se interessar por este trabalho.

Além disso, foi necessário buscar respostas às questões subalternas ou às questões que não partiram de meu interesse principal, mas que encadeavam um processo dialógico, como uma linha de raciocínio, entre a Educação em Visualidades e as Pedagogias Culturais. Todas consideram a mudança de paradigmas epistemológicos estudados pela Filosofia e a Sociologia. Não foi possível prever esses diálogos entre áreas de conhecimento, tampouco ousou me aventurar em águas profundas das especificidades disciplinares; mas, para entender esse momento de incerteza, em meu campo de conhecimento, foi preciso olhar em volta. Segundo Nancy (2000, p. 3. *apud* IRWIN, 2013, p. 156) o “Ser não pode *ser* qualquer coisa além do estar-um-com-o-outro circulando no *com* e como este *com* da coexistência singularmente plural” nos afeta e nos direciona para a alteridade.

Outra questão que cabe ressaltar é o fato de que algumas imagens contextualizaram as práticas, outras foram apenas referenciais artísticos utilizados para a criação dos diálogos que ocorreram entre a cultura de massa, popular e a cultura hegemônica da História da Arte. Também foi relevante aportar a essa tese os referenciais imagéticos de nossos estudantes recolhidos em fragmentos de seus trabalhos. Esses dados visuais coletados foram utilizados na técnica da foto-elicitação para despertar a memória dos entrevistados.

Figura 123



6.5 POSOLOGIA

A foto-elicitção, procedimento de projetar fotografias do passado para “despertar memórias ou provocar comentários” (BANKS, 2009, p.82) tem sido utilizada como um método simples, mas prazeroso, de compartilhar lembranças. Tenho me servido da foto-elicitção para criar eventos nos meus estudos antropológicos e na Educação em visualidades que temos conduzido na escola. Esses eventos festivos, onde velhos conhecidos e amigos se reúnem, tornam-se “festas de família” em torno de um álbum de fotografias, em que, à medida que as páginas são folheadas, os convivas dão gargalhadas; contam em detalhes o que está por trás das imagens; lembram-se de alguém que não está presente; relembram outras histórias.

Banks argumenta que “memórias vagas podem ganhar foco e acuidade, desencadeando um fluxo de detalhe” (2009, p. 89) que ampliam um estudo. Tenho tido uma participação ativa nesse procedimento, à medida que seleciono previamente as imagens para conduzir os relatos e, consequentemente, minhas narrativas, nesse e em outro estudo, não são neutras. Meus entrevistados, em investigações progressas, conduziram seus relatos pelas representações visuais que selecionei para relembrar outras histórias e causos que atualmente não me interessam tanto, mas que ainda contribuem bastante para essa investigação, uma vez que foram projetos de trabalho que os influenciaram. A foto-elicitção e seu uso, relativamente recente, adquiriu importância em pesquisas qualitativas entre os anos 70 e 90 e foram inicialmente conduzidas em Antropologia e na Sociologia. Essa técnica foi “descoberta” acidentalmente durante uma entrevista, quando, para enriquecer seu relato, uma senhora idosa buscou uma caixa de papelão cheia de velhas fotografias, ao que o pesquisador Paolo Chiozzi se sentiu “inundado de informação” (BANKS, *apud*. CHIOZZI, 2008, p. 90). As razões para a sua utilização nas investigações qualitativas podem ser enumeradas, mas me atenho ao prazer que se pode despertar e ao desejo dos entrevistados em ver mais fotografias e realizar, durante esses eventos, uma viagem no tempo.

Pude verificar, por meio dos relatos dos envolvidos nessa e em outras investigações, que a



Figura 124

utilização das visualidades é ferramenta eficaz e possibilita a interação e o diálogo entre os entrevistados e também entre entrevistador e entrevistado. Na Educação da Cultura Visual, é também possível entender, por meio das imagens, como se dá o diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade. Para a promoção dessa aprendizagem mais prazerosa, significativa e transformadora dessa mesma realidade, é importante compreender a importância das imagens na condução das atividades pedagógicas e também nos estudos, pesquisas e investigações das práticas baseadas em artes.

Utilizo a interpretação de dados visuais, entrevistas e questionários para entender se essas práticas pedagógicas foram importantes para os sujeitos envolvidos; se colaboraram para o fomento da crítica cultural e social; se possibilitaram a construção de saberes; se contribuíram para a construção ou [re]construção de identidades e se promoveram agência; se essas práticas se disseminaram e possibilitaram um diálogo mais sinérgico entre estudantes e professores; se os profissionais modificaram suas práticas, a partir do conhecimento de novas práticas mais “performantes” e se possibilitaram a edificação da identidade da escola, tanto o CEd. São Francisco, o “Chicão”, como a UIPSS. Nas entrevistas com os docentes e discentes, dimensiono a relação que se estabelece entre o Projeto Político-Pedagógico e a comunidade escolar, buscando o perfil dos educadores e educandos, bem como seus métodos de trabalho e formas de abordar os conteúdos.

Também me interessou saber se a condução desses eventos artísticos e pedagógicos, a partir de 2015, mantiveram-se, apesar da mudança da Direção na escola. Entendi como se dá a mediação dos professores na elaboração de projetos de trabalho que articulam visualidades com as demais disciplinas curriculares, os saberes e o conhecimento formal. Contudo, quando os projetos são propostos pelos estudantes, essa mediação quase não ocorre, ou ocorre de forma insipiente.

Os questionários elaborados para responder às questões levantadas foram direcionadas aos estudantes e aos professores e totalizam 20 questões para cada seguimento da comunidade escolar, sendo observada a adequação ao vocabulário direcionado aos estudantes, contendo praticamente as mesmas questões. As perguntas objetivas e subjetivas se subdividem em cinco grupos, ou melhor,

atuam como categorias de análise: perguntas a respeito da escola, dos projetos, dos afetos, da crítica social e cultural, a Direção e o PPP.

Este trabalho se define como a[r]t|ografia, uma forma de pesquisa acadêmica que propõe diálogos entre poética, prática e teoria, enfatiza a potência da Arte na Educação e no caso do CED. São Francisco o poder de transformação da educação pelo seu PPP que torna a Arte a protagonista dessa mudança. A a[r]t|ografia que se define como a escrita do artista, da pesquisadora e professora em gestão, aporta a esse trabalho em narrativas o entrelaçamento das práticas pedagógicas como atividades artísticas que podem provocar a reflexão e ampliar a atuação do estudante na sua comunidade e também a do professor.



Figura 125

Happening Conceitual: Evento festivo em estudo sobre a escola

Parafraçando Allan Kaprow (1996), eu gosto de ver a vida confundida com a arte. Nesse sentido, imaginei uma festa, um *happening*, onde os colaboradores com esse estudo pudessem se encontrar e relembrar momentos vividos há 10 anos atrás. Esses momentos memoráveis se referem aos eventos artísticos e pedagógicos que aconteceram e fizeram a história do Centro Educacional São Francisco, o “Chicão”. Kaprow define o *happening* como os eventos que acontecem.

Os happenings são eventos que, para dizer as coisas simplesmente, acontecem. [...] por contraste com as artes do passado, eles não têm um começo estruturado, nem meio, nem fim. Sua forma é aberta quanto a seu termino e é fluida, nada de claro é procurado, contudo nada é adquirido, exceto a certeza de um certo número de fatos aos quais estamos atentos além do normal. Eles existem por uma simples aposta, somente por um número reduzido, e acontecem sempre na ocasião de novas apostas. Esses eventos são essencialmente peças de teatro, mais não convencionais. O fato que são ainda largamente rejeitados pelos amantes do teatro talvez se deva ao poder singular, à sua energia primitiva e ao fato que derivam de ritos da *Action Painting* americana (KAPROW, 1996, p.48, tradução da autora).

O *happening* entra nesse estudo como uma forma artística e alternativa de conhecer a escola “Chicão”, os projetos e os afetos gerados, ou melhor, o problema estudado. Contudo, a concepção do *happening* não adota uma estrutura metodológica fechada, ela espera uma ação por parte das pessoas implicadas no processo (a de fazer parte da festa e agir na festa). O *happening* assume outra forma, não sendo possível prever o resultado, não existe tampouco resultado ou problema, o *happening* acontece. A foto-elicitación associada ao *happening* propôs uma intervenção na escola e mais um diálogo na metodologia de pesquisa que não rejeita o inesperado, ao contrário, valoriza-o. No espírito da pesquisa viva, trata-se de uma metodologia coletiva de produção de conhecimento, de “estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade”(BALDISSERA, 2001, p. 6).

As ações esperadas foram as reações dos participantes do estudo em relação às fotografias de um tempo passado que reguistraram os eventos artísticos e pedagógicos da escola. Mas, foram muito mais do que comentários sobre as fotografias, o que me foi dado como presente no *happening* “festa da foto-elicitación”. Foram gargalhadas, exclamações, mais histórias, outras estórias, muitos



abraços, beijos, saudade de um tempo. Os afetos se multiplicaram, se reinventaram anos após os acontecimentos que lhe deram origem. Identifico esse trabalho, portanto, como um estudo influenciado pela razão, pelas emoções e pela prática desenvolvidas nessas escolas, onde conceito, afeto e ação se misturam e se completam

Figura 126



7 Autobiografia A|R|Tográfica em conversa com 93 pessoas

Figura 127

Esse estudo contou com a colaboração de noventa e três pessoas, sendo quarenta e um professores e cinquenta e dois estudantes. Foi meu intento narrar as histórias do “Chicão”, e, em um segundo momento envolver o maior número possível de sujeitos, para criar diálogos entre a minha percepção e entendimento sobre a condução das práticas artísticas e pedagógicas realizadas no Centro Educacional São Francisco e os pontos de vista de meus colegas professores e dos estudantes, tornando, assim, mais amplo e significativo esse trabalho. Nesse estudo predominam os olhares femininos sobre a realidade escolar do “Chicão” e também em outras duas escolas, contudo, esses olhares não foram perseguidos à priori, despontam como feliz obra do acaso. O estudo considerou as vozes de estudantes e professores provenientes de três contextos educacionais diferentes: o espaço do CEd. São Francisco, o “Chicão” propriamente dito, o contexto do CEM 01, o “Centrão” de onde se originou essa forma de trabalho relacionada aos projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos e também foi incluído o contexto socioeducativo na UIPSS (educação em espaço prisional), bastante diferenciado das demais escolas, para onde o trabalho com projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos reverberou.

Predomina, contudo, a consulta aos professores que trabalham ainda hoje no “Chicão” e na UIPSS, ou seja, trinta professores do total de quarenta e um que compõem esse estudo. Também estão em maior número os estudantes do “Chicão” nessa amostragem, sendo que, do total de cinquenta e dois estudantes, onze ingressaram na escola no final de minha gestão. Somente uma professora do “Centrão” participou do estudo, contudo, treze estudantes do “Centrão” responderam às minhas questões. Considerando que esses estudantes vivenciaram essas práticas artísticas e pedagógicas há quase vinte anos atrás, surpreendeu-me eles terem respondido a meu pedido de participarem desse estudo. Considerou-se também as vozes dos professores que não estão mais trabalhando atualmente no “Chicão” e se encontram lotados em outras Unidades Escolares, mas que fizeram parte do quadro de professores no início da escola. Pretendi com essa estratégia constituir um leque diverso para coletar informações sobre o funcionamento da escola em períodos diferentes. A adesão dos professores à participação nesse estudo foi voluntária, dos cem convites enviados por e-mail, somente quarenta e

Figura 128



um professores responderam às minhas perguntas em forma de questionário. Essa estratégia foi privilegiada para que o convite à uma entrevista ou participação em grupo focal fosse consequência de uma vontade de [re]encontro para falar sobre a escola. Procurei não impor minha presença, nem me posicionei sobre as mudanças que ocorreram na escola após meu afastamento.

Outra questão importante a ser considerada se refere ao tempo. A maior parte dos jovens estudaram no “Chicão” no período que compreende a minha gestão entre 2008 e 2014. Estiveram presentes nessa amostragem treze estudantes que foram nossos alunos no “Centrão”, no período compreendido entre 2002 a 2007.

Integram esse estudo vinte e três professores que trabalham no Chicão e na UIPSS, entre estes, sete professores foram fundadores do CEd. São Francisco. Desde o ano de 2002, ainda no “Centrão”, iniciamos mudanças pedagógicas que nos levaram a trabalhar priorizando os projetos que definem hoje a identidade plural do “Chicão” ou sua [des]identidade pouco relacionada com o que se entende por escola tradicional. Nenhum dos profissionais que deixaram a escola porque não se adaptaram à proposta de trabalhar com projetos aceitou participar desse estudo. Entre os profissionais efetivos do quadro da SEEDF que preferiram deixar o “Chicão” por outros motivos, cinco professores responderam ao chamado para participar desse estudo.

Grande parte dos estudantes envolvidos nesse trabalho são maiores de idade atualmente e a maior parte trabalha e também estuda, poucos são os estudantes que não conseguem conciliar suas atividades profissionais com a continuação dos estudos, ou que só estudam e não trabalham. Existia a crença entre os profissionais da escola, desmentida agora em parte por esse estudo, de que os estudantes deixam de estudar por tornar-se impossível conciliar o estudo com o trabalho.

Chama a atenção que exista no grupo de professores que participaram desse estudo, doze professores pós-graduados e cinco professores se mantem em formação continuada, mas dez professores afirmam que não permanecem estudando e quatorze professores não responderam à pergunta. Segundo Carvalho, “no Chicão é expressivo o quantitativo de docentes que possuem cursos de espe-

cialização, mestrado e doutorado, correspondendo a mais de 50% dos docentes. [...] (2018, p. 132). Talvez seja possível inferir que os eventos artísticos e pedagógicos relacionados à crítica cultural e social tenham se dado por existir entre os profissionais um número significativo de pós-graduados, entretanto, em muitos casos, isso apenas signifique um compromisso ainda mais importante em relação às especificidades disciplinares e as raras articulações entre as áreas de conhecimentos.

Feita esta breve apresentação do perfil dos participantes, também é importante esclarecer que atenderam ao meu pedido para responder as questões os ex-estudantes que localizei pela rede social Facebook e após esse primeiro contato foi enviado para o e-mail pessoal de cada participante o questionário com as vinte questões. Contatei mais de cem sujeitos, contudo, somente cinquenta e dois estudantes aceitaram participar do estudo. O mesmo ocorreu entre os professores, do total de cem professores contatados por e-mail pessoal, quarenta e um responderam ao meu pedido. Dentro dessa amostra, coletei dados suficientes para conduzir outros diversos estudos.

Feitas essas considerações, também é importante esclarecer como foram feitas as análises dos dados recolhidos. Entre as vinte questões formuladas, foi possível identificar que haviam temas recorrentes que nortearam minhas principais questões nesse estudo. Perguntas relacionadas à escola, aos projetos, ao fomento da crítica social e cultural, as visualidades e também sobre a Direção e o PPP. Essas categorias de análise do discurso foram separadas do contexto das questões para facilitar a compreensão sobre o que dizem os sujeitos investidos nesse estudo, e também esses conceitos figuram de forma recorrente entre professores e estudantes em suas respostas às minhas questões. As unidades significativas foram: a **escola**; os **projetos**; a **crítica** cultural e social; a construção ou [re] construção de **identidades** e **visualidades**, **PPP** e a **direção**.

A análise dos dados aponta para:

- O afeto, estabeleceram-se relações de afeto muito positivas tanto de estudantes quanto de professores com a escola “Chicão”. Afeto é fato.
- A inovação e a diferenciação da escola em relação as demais tem o [re]conhecimento, mas não a aprovação da totalidade dos professores. Os estudantes, no entanto, [re]conhecem e aprovam a inovação e a utilização da criatividade nas práticas pedagógicas.
- Os projetos/desafios e eventos artísticos e pedagógicos são promovidos com frequência, se multiplicaram e tornaram-se experiências significativas para os sujeitos e para a escola e permitiram repensar e mudar a escola; influenciaram a atuação e a [re]construção da identidade, ou [des]construção identitária, ou, a mudança em professores e estudantes.
- A direção da escola trabalhou, colaborou, possibilitou e atuou com projetos pedagógicos e eventos artísticos e pedagógicos.
- Nos projetos, a crítica cultural e social se relacionou com o domínio político, cultural e sociológico e, em sala de aula, com o conteúdo curricular.
- As visualidades entendidas como (artes, atividades corpóreas, propagandas, exposições, mídias, murais, filmes etc) são muito utilizadas na escola e sensibilizaram, impactaram os estudantes e os envolveram com os projetos/desafios e eventos artísticos e pedagógicos.

Outras questões aparecem com a análise das respostas às questões originárias. O que afetou os sujeitos na escola, em particular nos projetos exatamente? O que significa para cada pessoa inovação? Como é possível mudar identidades a partir de experiências pedagógicas? Em que medida e como se afeta a cognição para a explorá-la melhor com as práticas artísticas e pedagógicas? Se a direção se sobrecarregou para atuar com a nova perspectiva que envolve os “projetos” na educação? Algumas questões foram muito acadêmicas. O que é crítica? O que é ética? O que é política? O que significa cultura? O que significa sociedade? O que significam visualidades? Existiria uma significação consensual para esses conceitos e imagens mentais relacionadas à estes? Estaríamos nos referindo aos mesmos significados? Apesar das questões inconclusas, o que esse estudo evidencia é o estabelecimento de relações afetivas dos colaboradores como a sensibilidade, o carinho, a simpatia em relação à escola, “um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões” (BORBA, 2011, p.31).

Figura 129



arquitetógrafos

7.1 Trabalho coletivo.

Parece muito estranho que uma escola possa despertar paixões, mas uma parte significativa dos estudantes desse estudo afirmaram que amam o “Chicão”, e esse sentimento predomina unicamente em relação à essa escola e não nas demais. Alguns professores diziam que a escola era uma festa para os estudantes e que esses preferiam nela estar do que envolvidos com as tarefas como cuidar dos irmãos mais novos ou ajudar os familiares nas lidas do dia a dia. Temos ciência de que o contexto escolar, sobretudo nas cidades dormitórios que circundam as grandes cidades, encontra-se doente, acometido por muita violência, mas esse estudo mostrou que essa realidade parece ficar fora da escola porque não é possível amar uma escola que não envolve ou agrada aos estudantes. A questão que segue é porque os estudantes amaram essa escola? Uma estudante que hoje trabalha com movimentos sociais e culturais respondeu: *“Porque nessa escola, tive uma formação mais do que acadêmica, tive uma profunda inserção cultural e estímulo reflexivo, através de projetos, livros de estudo, com debates e cines. Além de me estimularem para outras expectativas como a faculdade”* (SUJEITO E52, 2017).

No Chicão, a gestão escolar conseguiu criar um ambiente propício a afetividade, comprometimento, multifuncionalidade e mobilização em torno de projetos/desafios, mas também é importante saber em que medida esses projetos foram afetados pela proposta pedagógica de criações artísticas simultaneamente à aquisição de conhecimentos. Como e porque a arte se tornou protagonista na educação e transformou e afetou seus partícipes? Porque os projetos/desafios e eventos artísticos e pedagógicos afetaram a estudante “Estrela” (nome fictício), por exemplo? Ela responde sobre o efeito dos projetos na constituição ou [re]constituição de sua identidade.

Porque incentivaram um outro olhar sobre nós mesmos, sobre como nos posicionávamos diante das coisas, sobre nossas capacidades e formas de expressar quem somos. Ter a possibilidade de mostrar nossa arte, de conhecer coisas novas e aprender com elas sempre fazia muita diferença em como nós nos víamos e víamos os outros [...] sempre fomos incentivados a sermos mais críticos. Me lembro até do professor Conrado falando que a gente não deveria só confiar no que ele dizia porque ele era professor, que tínhamos que pesquisar pra ter nossa opinião e poder debater os assuntos com ele. E também nós discutíamos os assuntos em sala de aula, política

saúde, atualidades. Os professores eram abertos e adoravam promover debates em sala de aula (SUJEITO E33, 2017).

Quase a totalidade dos depoimentos recolhidos de professores e estudantes, relatam ter estabelecido uma relação de amor ou apreço em relação à escola, poucos estudantes estão descontentes ou indiferente ao “Chicão”. Relacionar-se afetuosamente com um espaço público também significa, conforme dão conta as narrativas, que os sujeitos estabeleceram relações pessoais e profissionais prazerosas. Um dos professores diz que *“Foi nesta escola que pude exercitar muito do que aprendi, pude programar e realizar projetos e por causa do relacionamento aluno/escola/professor, tive muitos momentos felizes no Chicão”*.

“Silva” (nome fictício), nosso ex-estudante do Centro de Ensino Médio 01, chamou minha atenção ao escrever sobre a diferença da direção escolar no Centrão e mais tarde no Chicão com relação aos projetos: *“[...]Por ser novo, (o projeto) então tinha um freio, nem tudo pode, quando eu fui ao Chicão, a primeira vez era como pisar na Disney, era tudo frenético, fresco, as cores, lugares, lógico tudo tem regras, mas era um paraíso[...]”* (SUJEITO E15, 2017).

Parece uma tarefa utópica essa de recriar o paraíso na escola, mas sempre me pareceu bastante natural estabelecer diálogos. Nossa ex-estudante, “KaKa” (nome fictício) percebe essa disposição da escola em criar vínculos e afetos. *“A direção participava de todos os projetos, interagindo junto aos alunos, e demonstrando confiança para que assim todos tivessem uma liberdade e tornando o ambiente mais harmonioso e sem conflitos”* (SUJEITO E6, 2017).

Tentando compreender a potência do afeto para envolver a comunidade escolar nos eventos artísticos e pedagógicos, Glaucia Melasso Carvalho, pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília atribui a ação da direção escolar a responsabilidade pela constituição da subjetividade social favorecedora da inovação. A pesquisadora parte do entendimento que a subjetividade humana se constitui dialeticamente no social e no individual, de forma recíproca e dinâmica (2018, p.159).

Estamos tão acostumados a escutar narrativas de espaços degradados, relações impessoais no

Muro da livre expressão 2008 - 2017



Figura 130





trabalho que os relatos dos sujeitos envolvidos nesse estudo parecem irrealistas, até mesmo para uma estudiosa do assunto. O professor “Daniel” (nome fictício) conta que: “*Quando o Chicão foi criado, com uma proposta inovadora que valorizava as disciplinas de PD (Parte Diversificada do currículo), Artes e Educação Física, eu me agradei dessa missão, pois acredito pessoalmente que o ensino para ser emancipador deve ser prazeroso para o estudante*” (SUJEITO P2, 2007). Na literatura, Rancière reforça essa associação na medida que “as artes podem ser percebidas e pensadas como artes e como formas de inscrição do sentido da comunidade. Essas formas definem a maneira como obras ou performances ‘fazem política’ quaisquer que sejam as intenções que a regem” (2009, p. 18). A obra é independente de quem a cria, assim é o “Chicão”, escola emancipadora pelo prazer artístico, sua identidade em construção. Essa característica associada à potência artística só pode tornar plural essa [des]identidade escolar. Perde assim o aspecto monolítico e previsível para se **rever** em permanência.

7.2 Ao se Rever...

A Professora “Ghigi” (nome fictício) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com mais de 20 anos de experiência profissional, 9 anos dedicados ao CEd. São Francisco, primeiro como Vice-Diretora da escola entre 2009 e 2011 e a partir de 2015 até 2016, reconhece que a proposta pedagógica da escola é inovadora, mas não foi tão otimista em sua narrativa sobre a atuação dos docentes na instituição.

A proposta da escola é extremamente inovadora, mas só alguns membros da equipe são realmente inovadores, a maioria é conservadora com discurso de inovador e resistentes a inovações. A maioria dos professores inovadores ainda são muito inseguros e tímidos na implementação, alguns se confundem um pouco na hora de atuar com os estudantes e as vezes passam ideias equivocadas sobre a proposta, fazendo com que os estudantes se sintam perdidos em alguns momentos. [...] E que o principal é estar atento às demandas dos estudantes, que o principal é a aprendizagem e não o cumprimento do conteúdo. Que as pessoas aprendem de formas diferentes e expressem essa aprendizagem também de formas diferentes. (SUJEITO P7, 2017).

Em uma escola tão grande e tão diversa, dificilmente se pode esperar respeito pela inovação ou consenso sobre o que venha a ser inovação. O Professor “Zezé” (nome fictício) com 18 anos de Secretaria de Educação e 10 de “Chicão”, reflete sobre a inovação na escola: “*Penso que o Chicão é*

Figura 131

muito mais criativo do que inovador. Os projetos pedagógicos são bem criativos e diversos”, o professor também lembra que o PPP do “Chicão” fortalece suas práticas uma vez que *“A escola tem um PPP que preza a educação física, artes e projetos então fica mais fácil trabalhar o currículo de arte e o PPP”* (SUJEITO P21, 2017). O fato é que a escola não propõe inovação, mas sim um trabalho que se baseou nas Artes, nas Atividades Físicas e nos Projetos/Desafios para sensibilizar a comunidade escolar. Assim, essas disciplinas periféricas na grade horária ganharam mais importância e se tornaram as disciplinas promotoras de uma outra educação. Talvez a inovação advenha do fato de termos dado importância às atividades que são consideradas subalternas em outras escolas. A Professora “Mari” (nome fictício) pontua que *“A maioria deles (dos projetos) é atravessado pela dimensão do sensível”*. Segundo o Professor “Barroso” (nome fictício), Vice-Diretor de 2008 a 2009 e de 2011 a 2014, sua relação com a escola é compreendida a partir do afeto proporcionado por ela, mas de forma semelhante à Professora “Gigi” (nome fictício), também avalia as limitações do projeto inicial.

Gestei o São Francisco no segundo semestre de 2007. Pensar uma escola desde a sua gênese é um exercício maravilhoso. Com entusiasmo tentei criar pontes, caminhos entre ideais e práticas. Hoje sinto o Chicão como uma escola diferente, que busca a humanização do trabalho em aprendizagem. Transformou-se em algo que nunca imaginei. Foi além das expectativas e possui uma trajetória que inspira e afirma a importância da escola para uma comunidade de periferia. Também sofri muitos dissabores. Não conseguimos fazer que todos os professores se libertassem das amarras da escola tradicional, que separa o trabalho do professor e do estudante, e vários continuam a dar pouco espaço para o estudante. Esses continuavam a dar mais importância àquilo que não se sabe, ao que não se consegue, ao invés de olhar aquilo que se pode aprender e fazer (SUJEITO P6, 2017).

O Professor “Barroso” (nome fictício) apesar da crítica que faz à escola de que não conseguimos transformar o espaço escolar em espaço de diálogos para o conhecimento advir a partir daí, reconhece que o “Chicão” conseguiu tornar esse espaço acolhedor para os estudantes.

Conseguimos fazer com que os estudantes se sintam num ambiente diferente. Um ambiente de acolhimento, onde a individualidade é respeitada e valorizada. Não conseguimos criar um lugar do aprendizado, do saber, do conhecimento. Muitos professores ainda consideram o trabalho, de ensinar superior ao de aprender, isso precisa ser mudado. O Chicão deveria ser a casa da aprendizagem e não do ensino (SUJEITO P6, 2017).

Mas a casa da aprendizagem parece ser como os estudantes compreendem o “Chicão”. Assim como os professores, os estudantes que participaram desse estudo avaliam a escola e o trabalho com projetos de forma bastante positiva e muito generosa. Atribuem a inovação à arte, aos projetos, aos professores, à relação da escola com a comunidade, à horizontalidade no processo de tomada de decisões. A ex-estudante “KaKa” (nome fictício) relaciona sua relação com a disciplina matemática com a contribuição dos projetos na melhoria do seu desempenho: *“Um exemplo era a matéria de matemática... Aneem só de pensar chega a dar tristeza. Mais os projetos nos ajudavam a compreender mais as coisas, depois você até tira de letra os cálculos”*. É remarcável que a maior parte dos estudantes que participaram desse estudo consideram que os projetos influenciaram completamente sua atuação como estudantes e os modificaram como estudantes.

Não estive entre meus objetivos nesse trabalho, quantificar a apreensão de conhecimento dos estudantes a partir dos projetos, contudo, essas reflexões apontam para outro estudo e para uma abertura proporcionada pelo afeto poético para o conhecimento sistematizado. A estudante “Valéria” (nome fictício), hoje graduada em Serviço Social e trabalhando em uma empresa de segurança, por sua vez, relaciona a inovação às relações interpessoais que tornavam o CEd. São Francisco uma escola diferenciada das demais:

Considero uma escola extremamente inovadora pelo fato dos professores e diretores se entregarem completamente como excelentes profissionais, interagindo com os alunos, com os secretários e até mesmo com os funcionários e com a comunidade de maneira geral, isso foi algo que eu vivi na prática que não vejo em nenhuma outra escola ou seja é uma experiência única que jamais vou esquecer (SUJEITO E48, 2017).

A interatividade entre os profissionais e a comunidade também foi citada no relato de “Tata” (nome fictício). A ex-aluna do “Chicão” associa a identidade da escola à autonomia que confere aos estudantes e às relações que estabelece com os movimentos culturais da cidade, ONGs e com outros projetos educativos que ocorrem dentro do muro da escola:

A escola disponibiliza todo o espaço e materiais necessários, o mais legal é conseguir a ajuda dos funcionários da escola que ajudam e que sempre eram muito próximos da gente. Me lembro de um debate proporcionado na escola de todos os candidatos

a deputado distrital da cidade, tivemos que colocar mesas enormes e preparar todo o espaço e eles me ajudaram com disposição. O que a escola te dá são as ferramentas, mas o aluno tendo a autorização tem que ter a pro atividade pra fazer acontecer, porque assim é desenvolvida a autonomia desse aluno. (SUJEITO E2, 2017) formou-se em 2018 pedagoga pela UnB.

O Professor “Barroso” (nome fictício), atribui o sucesso da escola à consideração da diversidade, mas afirma que a forma de trabalho que adotamos na escola não tem muito a ver com projetos, “*Quase nunca podemos chamá-las de projetos, pois carecem de uma organização e uma reflexão. São muito espontâneos*”. Apesar de nos referirmos aos eventos artísticos e pedagógicos como projetos, são desafios de estar em relação, abertos ao diálogo. O Professor ainda reforça a pluralidade ao invés de uma identidade da escola,

[...] “Não vejo uma identidade, mas sim identidades. Acho que esse é o principal diferencial do Chicão. É uma escola onde as diferenças se somam (algumas vezes conflituosamente), mas não consigo enxergar uma unidade. Creio, inclusive, que esse é um dos segredos do sucesso... As multifacetadas da escola acomodam e acolhem os diferentes perfis de professores e estudantes” (SUJEITO P6, 2017).

O antigo Vice-Diretor do Chicão, hoje Gerente da Educação Básica da cidade de São Sebastião, associa a humanização da escola não à utilização de visualidades no espaço escolar, mas às ações da própria Direção escolar e faz uma reflexão sobre o aspecto autoritário e pouco dialógico de grande parte das instituições de ensino. Para o Vice-Diretor, Prof. Barroso (nome fictício, SUJEITO P6) a escola se torna mais humanizada:

Pela postura do gestor escolar. Mais importante que os aspectos teóricos, que aquilo que se escreve nos documentos, observo que a postura do Diretor é o mais relevante para essa cultura se instalar na escola. Nossa formação escolar é autoritária e esse cacoete está enraizado em nossas práxis. Nós professores temos a tendência de reforçar nossa posição de comandantes, de senhores das ações escolares. Quando nos deparamos com um Diretor com uma prática de gestão mais horizontal, que ouve os diferentes atores escolares e não os classifica segundo o establishment escolar, isso provoca uma necessidade maior de diálogos, argumentos e evidências. A ideia ou prática do professor não será aceita ou valorizada apenas por ser dele, assim como, as ideias ou práticas dos estudantes não serão desqualificadas apenas por serem deles. Isso gera uma maior necessidade de atuação comum. Então, o professor precisa descer do seu pedestal e fortalecer seus vínculos com os estudantes, pois não tem a garantia do amparo incondicional, esse amparo virá na medida que todos comparti-

lhem aqueles ideais e na medida que as atitudes se mostrem eficazes (SUJEITO P6, 2017).

Foi nossa política promover relações afetivas com o contexto escolar, por meio da arte e das visualidades, mas, como reflete Rancière são “vãos os debates sobre a autonomia da arte ou sua submissão política. As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar” (2009, p. 26). Talvez sejam muitos os fatores que justifiquem os expressivos relatos de amantes da escola, entretanto, a ação artística e seu poder de afeto percorre as narrativas dos estudantes e professores, como nesse relato do professor de sociologia:

Eu amo as instituições de Ensino Públicas, pois vejo nelas a possibilidade de retribuir à sociedade todo investimento público que obtive durante minha formação profissional. O Centrão foi a escola que estudei durante o Ensino Médio, sendo por anos a única escola de ensino médio regular – diurno da minha cidade de São Sebastião, também atuei lá como professor, no ano de 2007 - noturno. Mas minha relação com o Chicão foi diferente. Eu conheci a escola, ainda no prédio anexo a DRE, no CAIC-UNESCO. Nesta escola dei aulas no turno diurno – sempre como professor temporário, a escola possuiu um ótimo clima de trabalho, e, julgava, que havia uma gestão muito democrática, todos os agentes da escola, se sentiam “donos” de lá. Desde o segurança, aos pais dos alunos, que realizavam atividades na Escola Aberta (aos sábados) na escola, os estudantes que adquiriam um papel protagonista ao participarem dos projetos, as colaboradoras da cozinha (estas amavam os alunos e todos os professores); os professores, pareciam que nem queriam sair da escola, acabava o turno e ficavam conversando bastante antes de irem embora. Estas impressões, eu tive porque alguns dos projetos eram intensos, e ficávamos na escola durante um feriadão inteiro (Acampadentro - manhã, tarde e noite) e havia adesão da maior parte dos professores. Realmente, eu via esta proposta como capaz de alterar a realidade de São Sebastião (SUJEITO P2, 2017).

A realidade pobre de São Sebastião contrasta com o cuidado e a beleza da escola. Esse poder estético da surpresa, da limpeza, do belo gesto, do entusiasmo, da emoção e da subjetividade do prazer sensibilizou a comunidade escolar. A força das ideias em ação torna possível essa mística de potência individual e coletiva para a ação. “Sublime a vitalidade do artista e a dinâmica de sua inspiração, a torrente da paixão e a potência do que desequilibra, o que o mergulha no entusiasmo e toma conta de um corpo para o transfigurar, o metamorfosear. Sublime êxtase” (ONFRAY, 1997, p. 266, tradução da autora). Essa frase talvez explique o amor por esse espaço subjetivo de aprendizagens

afetuosas.

O professor Pedro (nome fictício SUJEITO P24) de Língua Portuguesa afirma que: *“O Chicão tem alma! Aqui é subvertido, no bom sentido, o que se refere a aprendizagem tradicional e mesmo assim ensinamos o que a tradição propõe, mas com a alma do Chicão!”* (SUJEITO P24, 2017). Segundo Onfray é preciso também considerar que “o contato com as potências irracionais sempre contrariou a ordem na qual os filósofos pretenderam conter e manter o mundo” (ONFRAY, 1991, p.163, tradução da autora). Assim como os filósofos, também os pedagogos pretenderam conformar a escola em um sistema educacional que, por temer a potência irracional da arte, prescinde de seu uso, o que definitivamente não pode ser observado nessa escola. O professor “Patrício” (nome fictício SUJEITO P19) de filosofia diz que no “Chicão” existe *“Abertura para inovação, liberdade pedagógica e de expressão. Boa estrutura física e equipe comprometida com a escola. Vontade de transformação da educação. Comunidade ativa e participativa”*. Esses dados me afetaram muito como al|t|ógrafa, pois entendi que criamos uma escola como uma obra artística e pedagógica que tem o poder de afetar seus atores e transforma-los como seres humanos. Isso é muito mais do que se pode esperar como resultado de um trabalho pessoal e coletivo.

A escola que é amada e apreciada também é considerada inovadora e criativa por parte significativa da comunidade escolar, além disso, também obteve o [re]conhecimento do Ministério da Educação. O professor “Franco” (nome fictício SUJEITO P20) relata: *“Desde que entrei na escola existe um direcionamento do PPP, direção e de boa parte do grupo de professores em discutir, descobrir e operar propostas diferenciadas de ensino e aprendizagem”*. Porque “a educação escolar necessita ser repensada, porque as representações e os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando” (HERNÁNDEZ, 2000, p.26), o que significa que esse entendimento possibilita que haja abertura para experimentação de outras propostas educacionais. A inovação existe, segundo a professora “Ana” (nome fictício SUJEITO P22) de sociologia, *“porque aqui posso aprender, trocar, ser quem eu sou profissionalmente. Porque o espaço é bonito e há possibilidade de construção coletiva”*. Os professores e estudantes do “Chicão” são afinal al|t|ógrafos porque buscam práticas artísticas em

Figura 132



projetos e eventos artísticos e pedagógicos. Irwin afirma que a|r|t|ógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros (2013, p. 29) para aprender coletivamente e compartilhar práticas afetuosas e poéticas.

Por outro lado, a experiência vivida pelo Professor de Geografia restringe a inovação no “Chicão”: *“pois é muito difícil manter uma escola inovadora com a manutenção das avaliações para ingresso em universidades com modelo tradicional. Outra fonte é o enraizamento de professores com modelo tradicional e também a falta de maturidade dos alunos para aceitarem de fato a modernização do ensino”* (SUJEITO P23, 2017). As Universidades precisam se rever urgentemente porque pautam nossas práticas na Educação Básica pela tradição do professor, do rigor, da erudição e disciplina. Apesar da fala pessimista em relação à capacidade da Universidade repensar suas práticas pedagógicas e instrumentalizar os profissionais com inovação, criatividade e diálogos, esse professor orienta trabalhos fotográficos, toca violão, é escritor e, além de geografia, ensina karatê aos estudantes. O mais difícil é articular tudo isso.

O significado de escola no dicionário UNESP (BORBA, 2011) relacionado a um sistema de ensino, a fonte de conhecimento, não considera a aprendizagem dos estudantes ou a humanização das relações interpessoais em seu seio, tampouco se vincula às visualidades que colaboram com a gestão para tornar a escola mais humana. Escola humanizada seria uma utopia? O Professor “Lanlan” (nome fictício SUJEITO P30) da UIPSS respondeu que não acredita que as visualidades tenham humanizado a escola.

A escola é um espaço-tempo social complexo que congrega valores e visões de mundo diversas. É por excelência um espaço de legitimação de poderes e de exclusão. Nesse sentido a sua humanização corresponde a um projeto coletivo em que se busque construir valores democráticos e não excludentes. As visualidades que permeiam os projetos despertam certas sensibilidades, no entanto, carecem de um continuum institucional para efetivar uma humanização necessariamente laica (SUJEITO P30, 2017).

O Professor da UIPSS provavelmente considerou a laicidade objetivo importante no espaço

pedagógico e talvez para ele, as visualidades estejam associadas a representações religiosas. A comunidade está imersa em dogmas religiosos e, nesse contexto prisional, é a fé que caminha abraçada à liberdade, nessa escola em particular e a a esperança ingênua de dias melhores ganha espaço em relação a racionalidade da ciência que, por sua vez, não oferece alento aos encarcerados. Para que haja possibilidade de diálogos entre ciência e religião, para que possam existir ou [co]existir nesse espaço, é necessário trabalhar em equipe e trabalhar fazendo perguntas e problematizando afirmações conclusivas, estar sensível ao contexto, criar e explorar alternativas, antecipar consequências, avaliar pressupostos ou justificá-los, dar e pedir exemplos. É fundamental ter sobretudo coragem para questionar e estudar; ainda nos falta, lamentavelmente, confiança em nossa sensibilidade e intuição.

Em seu trabalho, Glaucia Melasso Carvalho relaciona a subjetividade social da escola à inovação nas práticas pedagógicas, mas não associa essas práticas à arte. Para a pesquisadora em grande medida a inovação se faz a partir das ações dialógicas entre a gestão e a comunidade. A abertura dos indivíduos desse coletivo para as práticas ou eventos artísticos e pedagógicos se faz coletivamente como proposição da escola e de sua identidade descrita no Projeto Político e Pedagógico.

É também possível afirmar que a escola é inovadora pelo número de projetos que acontecem nesse espaço, o que não é comum nas outras escolas. Da mesma forma, para entender a escola e suas escolhas artísticas e pedagógicas, é importante olhar com mais acuidade para os projetos que afetam os estudantes e [re]significam a realidade da comunidade. Um dos nossos ex-alunos, que hoje estuda agronomia na UnB, citou o “Muro da Livre Expressão” para explicar a Inovação no “Chicão”. Antes de lhe dar voz, eu explico que esse “projeto” da Direção consistiu simplesmente em definir um espaço e disponibilizá-lo para as intervenções da comunidade escolar. Ainda hoje, as pessoas se expressam e se manifestam de forma democrática nessa parede. Um dos nossos objetivos, foi exaltar o grafite ao invés da pichação e, assim, preservar o patrimônio arquitetônico da escola. A cada início de ano, os estudantes eram recebidos por uma nova intervenção artística sem que fossem apagadas as intervenções anteriores. Não só se permitia intervenções como também se incentivava a liberdade de expressão em diálogos com outras intervenções. Como “Rosinaldo” (nome fictício SUJEITO E10) diz:

“Para exemplificar essa questão da inovação vou citar um exemplo. Nas escolas em que eu estudei anteriores ao Chicão, as paredes riscadas eram algo muito comum, no Chicão havia uma parede destinada a quem quisesse se expressar, riscar, escrever o seu nome, mensagens, o que quisesse. Até o momento em que eu estudei lá (2011) havia uma consciência coletiva de que pegamos a escola nova e que era necessário mantê-la limpa para os próximos alunos. Além de que também haviam projetos interdisciplinares em que os próprios alunos escolhiam o que fazer, tive a oportunidade de estudar cinema, astronomia, inglês com música, fotografia e meditação nestes projetos. Por isso dava vontade de ir pra escola, eu mesmo ficava contando os dias para fazer estes projetos” (SUJEITO E10, 2017).

A inovação vem com os projetos e também com esse sentimento de pertencimento, cuidado e carinho pelo espaço coletivo. Promoveu-se o novo por meio do fomento da civilidade em práticas artísticas. Essa forma de Educação em visualidades afetou os estudantes e os envolveram com o prazer e com a crítica. Freitag-Rouanet afirma que é a questão de preservar dentro da vida urbana uma civilidade e uma cidadania (2002, p.30). Trata-se de atuar em práticas artísticas e pedagógicas para criar eventos artísticos e pedagógicos que envolvem e sensibilizam as pessoas, promovendo atitude de cidadão consciente de sua responsabilidade social. Freitag-Rouanet, discorrendo sobre as intervenções urbanas nas cidades, ainda explica que [...] não é que estejamos em busca de novos valores. Os valores já estão dados, predeterminados e o problema será não tanto sua busca, mas a resistência ou a contraposição de alternativas que estão sendo buscadas (2002, p.29).

“Willian Silva” (nome fictício SUJEITO E50), ex-estudante do Centrão, formado em farmácia, diz que os projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos “*motivavam o aluno a querer algo novo, saía da monotonia das aulas teóricas*”. A busca de alternativas para a Educação no “Chicão” produziram práticas em que a Arte esteve em diálogo com conhecimento científico e produziu emoção, inovação e certamente conhecimentos. O operador de caixa em supermercado “Romel” (nome fictício SUJEITO E46), ex-estudante no Chicão, diz que a escola inovou “*porque a rotina cansativa não existia sempre tinha eventos e tarefas criativas que não deixava os alunos na mesmice, até mesmo nas férias tinha curso, eu mesmo participei de alguns, exatas, ciranda candanga etc*” “Romel” (nome fictício SUJEITO E46) foi na escola um bom enxadrista, um palhaço engraçadíssimo, um

acrobata habilidoso e um excelente jogador de futebol.

Os estudantes dizem que a escola “Chicão” se diferencia completamente das demais escolas. Os professores são mais econômicos no entusiasmo, mesmo assim, afirmam que a escola tem um diferencial perceptível. Sempre tentando esclarecer os porquês busco nas respostas os aspectos democráticos e afetivos que explicariam essa diferença percebida. A Mestre em língua inglesa “Regina” (nome fictício SUJEITO P1), diz que “*A diferença vem da maneira como ela (a escola) foi pensada, valorizando certas disciplinas que geralmente não são valorizadas nas escolas, como Educação Física, Artes e os Projetos. No entanto, o trabalho depende dos professores e do envolvimento dos alunos, e às vezes a falta desse envolvimento compromete a execução das ações*”

A valorização das disciplinas marginais ao currículo torna o “Chicão” diferente. Ao mesmo tempo que promove o envolvimento dos sujeitos com projetos, estimulam-se por meio das práticas artísticas as sensações e a curiosidade que envolve a busca pelo conhecimento. A professora, contudo, condiciona o sucesso das ações a atuação do professor/professora para envolver os estudantes. Esse olhar sobre a realidade ainda tem o professor como protagonista do processo de ensino/aprendizagem. E é preciso admitir que Professores carismáticos são muito poderosos.

Já o professor “Daniel” (nome fictício SUJEITO P2) de sociologia disse que a escola tornou de tal forma protagonistas os estudantes e as disciplinas marginais (Arte, Educação Física e Parte Diversificada ‘PD’ ou Projetos) que a elas, deviam recorrer as demais disciplinas e vice-versa, “*nas práticas dos professores das demais disciplinas que deviam elaborar um PD que envolvesse aquelas áreas de formação.*”. O projeto criava os diálogos. Trabalhar nessa perspectiva não se tratava de imposição do PPP, visto que as ações se davam em ótimo ambiente, eu diria até, em um ambiente muito mais afetivo que promovia o espaço democrático pela atuação coletiva. Quando não havia adesão por parte dos professores as ações necessárias à criação dos eventos artísticos e pedagógicos, estes se faziam pelo olhar artístico da direção da escola aliada ao protagonismo dos estudantes. O ex-estudante “Rosinaldo” (nome fictício SUJEITO E10) lembra: “*havia aulas de karatê (ou judô, não lembro ao*

certo), balé, tinha a festa da primavera em que os alunos trabalhavam juntos decorando a escola, havia diversas apresentações artísticas como citação de poemas, danças, música entre outras”.

Aconteceram muitos projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos no “Chicão”, durante os anos 2008 e 2014, atividades pedagógicas e artísticas que entendíamos como os projetos e que tinham preocupações com a promoção da cidadania através da arte e por meio da arte a “civildade”, a boa ação comunitária, a contemplação e a reflexão. Fernández se refere à essa forma de trabalho como “Eventos artísticos como Pedagogias Culturais na Educação em Visualidades” (2015, p. 04), o que chama de Pedagogia de Dissenso quando os expectadores da arte se tornam participantes. Fernández foi precisa ao situar essas práticas em um cruzamento de fronteiras a “Arte como Evento Pedagógico e a Pedagogia como um Evento Artístico” (2015, p.4). Fernández e Dias, analisam esse processo, referindo-se ao meu trabalho: “Nesse processo Sasso ampliou o sentido da arte para seus estudantes. Eles ganharam a experiência de processos artísticos como processos de compreensão e agência do mundo em que vivem” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2018, p.40).

Apesar de não terem sido estruturados teoricamente quando ocorreram, as práticas pedagógicas desenvolvidas no “Chicão” objetivavam dar voz aos estudantes e a quem mais se mostrasse desejoso de fazê-lo. Em algumas situações, as práticas se manifestaram de forma artística e política, em outros momentos foram pesquisas que se transformaram em instalações, em outros, ainda, foram manifestações espontâneas de dança, de canto ou de música, como fazia o Professor “Fufu” (nome fictício SUJEITO) que tocava saxofone todas as manhãs antes do começo das aulas. Em outros dias, em duo com o Professor de Matemática no violino, a música nos afetava e nos sensibilizava. A morte de “Fufu” em 13/06/2013 abalou profundamente professores e estudantes.

A professora Regina (nome fictício SUJEITO P1) explica: “*Alguns projetos são pensados pela equipe gestora, outros pela equipe de professores e ainda outros por professores isoladamente*”, muitos projetos foram/são propostos pelos próprios estudantes e seus objetivos nem sempre são políticos, como o *Flash Moob*, a coreografia dançante que acontecia nos intervalos. Tatiana Fernández e



Figura 133

Belidson Dias sintetizam esse trabalho da seguinte forma: “A artista/investigadora/professora reflete junto com o Outro ao mesmo tempo em que se transforma a si mesma, transforma sua prática e, através da investigação a/r/tográfica, transforma também a prática de anônimos professores de arte que trabalham nas periferias” (2018, p. 39). Nosso trabalho tem sido conduzido em paralelo com a a|r|t|o|grafia, ou seja, nosso trabalho tem se servido dos diálogos entre as práticas artísticas, o conhecimento científico e suas teorias e as práticas pedagógicas.

O fato é que os projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos não foram pensados de uma forma estruturada, eram espontâneos, abertos à diálogos. A orientação que os professores recebiam era de tentar relacionar seus conteúdos com práticas artísticas e com outras disciplinas para significar o conhecimento e incluir o prazer, além de instigar a curiosidade no espaço escolar. A nossa Proposta Política e Pedagógica (PPP) é muito próxima da a|r|t|o|grafia, porque sempre foi nosso intento inserir a arte na educação, ampliar o uso das atividades corpóreas na educação, utilizar a pesquisa em projetos na educação e, assim, relativizar o papel do professor e questionar a transmissão de conhecimento de forma hierárquica e vertical. A Proposta de Potência Poética Política e Pedagógica do “Chicão” é inserir a sensibilidade que a arte aporta na educação e buscar mais diálogos horizontais, verticais, paralelos, atravessados, transversais entre a arte a prática e a teoria como preconiza a a|r|t|o|grafia.

Em uma proposta política e pedagógica que estimula diálogos entre os atores do processo educativo e entre as disciplinas curriculares, a falta de habilidades dos professores e estudantes para o convívio social pode ser um problema. Nesse sentido, a mediação social de conflitos se torna inovadora, na medida em que o diálogo artístico, racional e subjetivo se estabelece na escola. Conforme o enfermeiro e pós-graduando da ESCS, “Celano” (nome fictício SUJEITO E7) que estudou nas primeiras turmas da escola, os eventos artísticos e pedagógicos:

“[...] são de grande amplitude e envolvem todos os alunos. Os eventos eram bem elaborados e muito marcantes. Para os estudantes que não tinham muitas habilidades de convívio social a escola dispunha de uma assessoria de mediação de conflitos, o que a torna uma escola criativa e inclusiva” (SUJEITO E7, 2017).

Para que os diálogos entre os sujeitos, entre as disciplinas, entre as práticas pedagógicas e

artísticas e a teoria se tornassem familiares e frequentes, foi dada grande visibilidade aos eventos artísticos e pedagógicos, como as apresentações e culminâncias dos projetos. Uma de nossas ex-estudantes do “Centrão”, mais tarde monitora no “Chicão” e ativista cultural da cidade de São Sebastião “Carla” (nome fictício), hoje estudante de Design na UnB reitera que a escola:

“Já promoveu muitos eventos, quando acontecem, os estudantes são protagonistas, o trabalho em equipe impressiona. Formaturas, Saraus, Festivais de cinema eram realizados com poucos recursos e encantavam o público composto por pais, alunos/estudantes. A escola sempre considerou a história de vida de cada um, e o meio em que ele está inserido” (SUJEITO E14, 2017).

O envolvimento da comunidade escolar é surpreendente e aponta para o reconhecimento das práticas pedagógicas que repensam e [re]significam, por meio da arte e suas práticas, o cotidiano da comunidade carente onde se insere a escola. É possível perceber atitudes relacionadas ao envolvimento profissional e sua atuação crítica social, política e cultural:

“Essa nova sensibilidade docente pela vida material por reconhecer a centralidade da materialidade do viver humano, do direito à vida digna e justa, à comida, moradia, ao cuidado, à proteção da vida dos próprios educandos tem consequências seríssimas para repensar as funções sociais do sistema educacional, da docência e dos currículos” (ARROYO, 2011, p.167).

Após ter identificado a grande produção de projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos, segue a pergunta: porque e como ocorriam essas práticas? Claro que o incentivo da Direção da escola para que os “processos artísticos se tornassem processos de compreensão e agência do mundo” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2018, p.40) foi determinante, contudo, nem todos validam esses processos artísticos no desenvolvimento daquilo que entendem melhor como “projetos”. Alguns professores não consideram que, em seus discursos de falta de empenho dos estudantes, se encerra um discurso perigoso que não se abre para repensar a escola e seus métodos. Bourdieu afirma que “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (1998, p.59). No “Chicão”, procurávamos contornar desigualdades com “projetos” semi-estruturados de reforço no contra-turno, projetos de empoderamento e agência na comunidade, o Professor “Daniel” (nome



fictício SUJEITO, P2) de sociologia resume a origem dos projetos:

“Geralmente os projetos partiam de necessidades reais, observadas pela comunidade escolar. Ou os próprios estudantes solicitavam diretamente na direção, conversavam com seus professores, e então pensávamos na estratégia de criar alguma ação para suprir esta demanda. Também havia a própria comunidade que vinha na escola e propunha a realização de alguma atividade. Outros projetos eram realizados pelos professores, que ao identificar em sala de aula as demandas apresentadas enquanto abordavam algum assunto, apresentavam a ideia nas coordenações de área, e após discutíamos a proposta na coordenação geral. Todos os espaços da escola eram ocupados, pátio, corredores, auditório, biblioteca. Horta atrás da escola, até a APA (mata) atrás da escola era utilizado como campo de produção de saberes. Raros foram os projetos que vieram hierarquicamente da própria Secretaria de Educação – como o Superação – do Instituto Ayrton Senna, mas até estes eram bem aceitos e desenvolvidos com entusiasmo pelos alunos e professores. Não havia recursos para realização de alguns projetos, mas com criatividade e, por vezes, parcerias com comerciantes locais e com a própria comunidade, conseguimos êxito” (SUJEITO, P2, 2017).

Os projetos dialogavam com as vivências e as demandas da comunidade escolar. “Quando aprofundamos essas vivências, descobrimos que suas intervenções no presente carregam um projeto de superá-lo, não de permanecer nele atolados. Intervir no barraco, na moradia, na vila, na favela, no transporte, na água, luz, posto médico” (ARROYO, 2011, p. 311). Por mais que os projetos trouxessem para a escola as questões importantes, como a inserção ao mercado de trabalho, nossas práticas pedagógicas nem sempre supriam as demandas de formação profissional. Apesar das contingências, um de nossos projetos “Por ti São Sebastião de moda e estilismo” consistia em customizar roupas com bordados e

Figura 134

transformar velhas peças em artigos vendáveis, a exemplo do grande número de brechós em São Sebastião, e também das mães bordadeiras e costureiras da cidade. A despeito da forte adesão dos estudantes e a aprovação de seus familiares, não foi possível caminhar no sentido de uma profissionalização.

O Professor “Alison” (nome fictício SUJEITO P4) de Matemática lembra de outro aspecto importante a se considerar no trabalho que relaciona poética, prática e teoria na escola, que é a questão da auto-estima:

“Existem muitos projetos, o projeto do mural, os desfiles de moda e outros, fazem com que os alunos aprendam a expressar suas opiniões e ao mesmo tempo respeitar a dos outros, a grande diferença entre saber ouvir e esperar a vez de falar. No projeto de desfile de moda, vi muitos olhos brilharem de felicidade e muita autoestima sendo elevada”. (SUJEITO P4, 2017).

Nesse sentido, é preciso destacar uma certa auto-comiseração sempre presente nas comunidades mais carentes, ou seja, as pessoas tendem a sentir pena de si mesmas, sendo poucos os estudantes empoderados que não apelam para o discurso da vitimização e da auto-piedade. Desta forma, o trabalho com a auto-estima do estudante e seu empoderamento através de projetos se confirmou uma estratégia acertada. Miguel Arroyo defende a utilização de projetos nas escolas que considerem a realidade dos estudantes e que empodere os estudantes para superar o presente. “Lutar pelo trabalho, salário, para um viver mais justo. São intervenções no presente para um projeto de vida, de família, de cidade, de campo, de sociedade” (2011, p. 311). Por outro lado, Arroyo pontua que “não conseguimos mais vender promessas de futuro. O futuro não é mais convincente, vendável; desvalorizou-se na sociedade e, sobretudo, entre os adolescentes e jovens com quem trabalhamos” (2011, p. 315). Isso significa que metodologias ultrapassadas que privilegiam as explicações professorais e que não dialogam com a realidade dos estudantes, também não contribuem para que se vislumbre o futuro entre os docentes e, pior, essas práticas exacerbam uma cultura de indiferença e omissão. O Professor de História “Dito” (nome fictício SUJEITO P3), em suas reflexões sobre a escola, afirma que apesar do grande número de projetos, ainda se repete a tradição:

“Existem práticas criativas e inovadoras por parte de alunos e professores no trabalho pedagógico (projetos desenvolvidos coletivamente) que dão característica à escola. Existem, evidentemente, também as práticas tradicionais que convivem com o inovador e, em alguns casos, são boas para uma avaliação ou comparação, o que permite avançar no trabalho educativo”. (SUJEITO P3, 2017).

Gimeno Sacristán lembra que “A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência de seu sentido [...] Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a expansão da escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo” (1998, p. 11-12).

Não faz o menor sentido, portanto, pretender estimular os estudantes a executarem um esforço em prol de uma avaliação, quando os afetamos e os estimulamos muito mais com a alegria do convívio coletivo, com a descoberta de suas potencialidades, fazendo-os cogitar uma mudança em suas próprias vidas. Visamos, como um dos objetivos básicos e essenciais, resgatar a cultura do mundo circense e situa-la no contexto escolar, desenvolvendo a imaginação e a fantasia infantil através de palhaços, mágicos, acrobatas, gigantes de pernas-de-pau, trapezistas, malabaristas, dançarinos. A estudante “Mila” (nome fictício SUJEITO E6) que hoje é radiologista em Clínica Médica e estuda para ser Técnica de Enfermagem lembra:

“Não era à toa que éramos conhecidos como São FranCirco... A escola promovia aulas em meios artísticos, assim as aulas não ficariam tão melancólicas e nem desinteresse entre os alunos, mais nunca deixaram de nos ensinar por conta dos eventos e projetos que existiam.” (SUJEITO E6, 2017).

“Keity” (nome fictício SUJEITO E8) não povoa sua memória com aulas melancólicas como aquelas que se refere “Mila”, ao contrário, se empoderou e se assumiu como artista.

“Eu posso dizer que sou uma artista criada naquela escola. Eu pude mostrar todo o meu amor pela dança dentro da escola e com ajuda dos professores e dos projetos, como o Filosofança, que foi um projeto que me fez reviver minhas experiências com a dança e ainda me ajudou a conseguir uma bolsa de estudos em uma academia de dança, e me fez uma profissional do tango e do forró. E eu só consegui isso com o incentivo e apoio de professores e direção da escola” (SUJEITO E8, 2017).

Essa fala me remete a um texto de Bárbara Freitag-Rouanet refletindo sobre os diálogos entre

arte e cidade no trabalho do artista Rubens Mano. A socióloga escreveu sobre o “Detector de Ausências” realizado em 1994 em São Paulo na ocasião do Projeto Arte/Cidade II concebido por Nelson Brissac Peixoto.

“O homem anônimo da massa, que segundo Allan Poe não se reconhece a si próprio na multidão, vê-se, derrepente, singularizado e distinguido. Destacado da multidão, ele é projetado com um equipamento tecnológico moderno sobre um telão em que ele – por uma fração de segundos – é único, para depois cair novamente em seu anonimato” (FREITAG-ROUANET, 2002, p.35).

Nossos estudantes, assim como qualquer ser humano, desejam ser extraordinários, ou melhor, os estudantes desejam ser vistos como tal, desejam ter voz, serem os autores de suas vidas. A estratégia aplicada no “Chicão” foi colocar os estudantes sob os holofotes para que se percebessem empoderados. A instalação de espelhos nos banheiros e em outros locais estratégicos de passagem na escola também foi uma iniciativa nessa direção, pois permitia aos estudantes se [re] verem.

Essa ênfase no empoderamento e na distinção também têm seus inconvenientes. Muitas vezes me questionei se o tapete vermelho utilizado no evento artístico e pedagógico “Chica de Ouro”, por exemplo, não reforçava a ausência de crítica em relação ao *glamour hollywoodiano*. A ressignificação do tapete vermelho não seria uma tarefa difícil, se um trabalho prévio de questionamento sobre a futilidade do que vemos nesse desfile fosse conduzido, o que infelizmente não foi feito. Raimundo Martins ao discorrer sobre o deslocamento recente do foco da arte para a cultura visual e para a busca da compreensão do papel social da imagem na vida e na cultura se depara

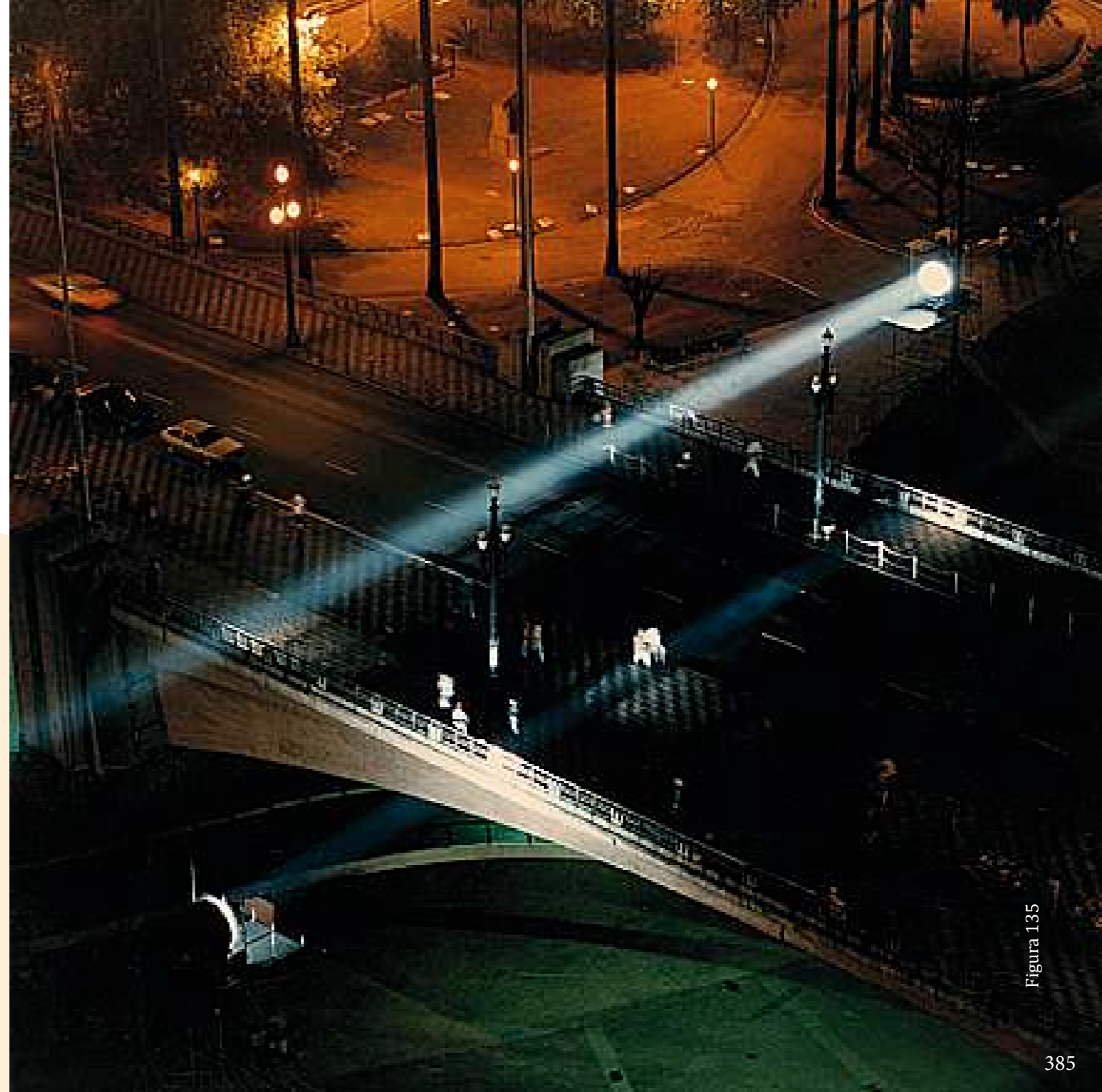


Figura 135

com dificuldades porque:

“o olhar sempre está transpassado por condições e referentes que se superpõem tais como classe, raça, idade, estilo de vida, preferências sexuais e muitas outras. Via olhar, essas relações embebem (contaminam) o espaço da imagem com informações, preconceitos, expectativas e predisposições, transformando-o em espaço de interseção, de interação e diálogos com subjetividades e, por isso mesmo, passível de sugerir e influenciar reposicionamentos sócio-simbólicos e inclusive, repulsa” (2008, p.31).

O desejo e a repulsa causada pelo tapete vermelho e seu significado de um ponto de vista crítico, nos convoca a trabalhar na perspectiva de uma Educação em visualidades que se associa às práticas artísticas, a fim de perseguir a crítica social e cultural proposta pela Pedagogia Cultural. Deste modo, se torna necessária a revisão de algumas práticas, para que se vislumbrem as intencionalidades subjacentes dos discursos imagéticos, as tensões entre poderes e as ideologias que se manifestam em determinadas iniciativas, como o tapete vermelho do evento Chica de Ouro.

Perguntei aos estudantes sobre a identidade da escola estar relacionada aos projetos, se achavam que o Chicão tem uma cara, uma pegada única. “Natan”, (nome fictício, SUJEITO E3) estudante que foi muito atuante na escola relaciona pontualmente a identidade da escola aos projetos porque: “*Ora, esta questão eu poderia muito bem deixar os discentes dos demais colégios responderem, sempre quando há alguma manifestação cultural ou até mesmo um ato conjunto dos colégios, eles sabem QUEM NÓS SOMOS! Rs*”. “Celano” (nome fictício, SUJEITO E7) diz que: “*A escola é conhecida na cidade pelas suas ações, a identidade se evidencia desde os eventos até o próprio uniforme dos alunos*”. O uniforme do “Chicão” que imprime a carranca do Rio São Francisco no peito dos estudantes traz consigo o orgulho do pertencimento a uma instituição singular.

Apesar de ser o uniforme que mostra a carranca a marca visível da identidade da escola, “Leilson” (nome fictício SUJEITO E29), ex-estudante disse que “*se não fossem os projetos a escola só seria como uma outra escola qualquer!*”. “Carla (nome fictício, SUJEITO E14) reforça a potência que os projetos possuem para romper com um padrão de educação e afirma que:

“A escola vive, respira! Está sempre acontecendo, os projetos são importantes, mas a escola já nasceu diferente! A escola é inovadora porque ela se organiza de forma que a liberdade de expressão rompa com o padrão de educação controladora, limitante, hierarquizada”. (SUJEITO E14, 2017), é monitora no Chicão desde o início da escola.

É remarcável para a comunidade escolar, portanto, que a escola estimule a livre expressão, além disso, buscou-se também a colaboração entre os profissionais e entre os estudantes para que a escola se identificasse como uma grande família. A estudante “Estrela” (nome fictício, SUJEITO E33) associa ainda a potência dos projetos à sua capacidade de promover a cooperação e o trabalho em grupo, aspecto importantíssimo nesse momento de individualismo e egocentrismo.

“Essa é a cara da escola porque esse é o diferencial, é o que faz a gente aprender saindo da rotina e experimentado novas formas de ensinar e aprender. Os projetos fazem a gente se movimentar, se ajudar, interagir e pra mim, essa é a marca registrada do Chicão”. (SUJEITO E33, 2017) estudou no Chicão entre 2014 e 2016.

A cara da escola para os estudantes se relaciona à interação, a identidade visível da carranca no uniforme, a livre expressão e à superação. O relato da monitora de teatro de bonecos emociona porque demonstra o vínculo que as práticas artísticas estabelecem com os sujeitos para transcender a realidade difícil vivida pelas famílias dos estudantes e enfrentar os desafios com arte.

“Eu não estudei no Chicão, mas dei aula de teatro de bonecos na escola e participei de alguns eventos depois de formada. Há uma sensação de voltar para casa. Eu sou prova da identidade cultural única que me levou e ainda me leva a superar meus próprios limites”. (SUJEITO E28, 2017) foi estudante no Centrão e monitora no Chicão desde sua fundação. Hoje é professora de Artes na Secretaria de Estado de Goiás.

A superação da escola tradicional é possível com os “projetos” porque assim se [re]cria a escola anualmente. Mas além dos projetos, durante sete anos mantive as portas da sala da direção sempre abertas para o diálogo com toda a comunidade e nunca havia menos de 3 ou 4 pessoas na minha sala. Apesar dessa presença constante de pessoas na sala da direção atrasar um pouco os processos burocráticos a cargo do Diretor de Escola, considereei ser importante fortalecer os diálogos com os estudantes, funcionários e professores. Estabelecer vínculos afetivos e, sobretudo, um espaço de fala e escuta horizontal sempre foi a forma de relação privilegiada na educação que acredito. O ex-estu-

dante, cursando Secretariado Escolar no IFB diz:

“cada projeto proposto pela direção ou coordenação da escola acaba, dando uma nova cara para a escola não diria que dar uma nova identidade para a escola, pois isso ela já tem desde a sua fundação o que diria e que cada novo projeto cada nova criação ou evento melhora dia a dia a identidade, a comunicação, e a cara da escola” (SUJEITO E27, 2017).

Segundo o relato de grande parte dos professores integraram esse estudo, a identidade da escola está relacionada a preservação de uma cultura inovadora perseguida desde a gênese da escola. Essa cultura inovadora define a significação para os docentes do que é a identidade da escola e se relaciona com a pedagogia de trabalho fundamentada em projetos dialógicos “transformadores”, como disse um professor, a um fazer diferente que considera que somos diferentes e aprendemos de forma diferenciada. Mas, uma escola tem identidade? Subjetividade? Estaria essa identidade da escola relacionada a docentes inovadores que a compõem ou ao que está escrito no PPP? Os professores acreditam que:

“Mantendo vivo seu PPP com base na arte e na educação física no decorrer dos anos, projetos e professores se mantêm na escola preservando a cultura inovadora e seus projetos transformadores. O grupo de professores e artistas que entram na escola trazendo novos projetos se espelham e se inspiram naqueles projetos efetivos dando continuidade e se inspirando em seus projetos”. (SUJEITO P8, 2017) é professor de Educação Física, fundador da escola e coordenador do projeto Resgate Circense.

Mesmo que grande parte dos professores atribua em seus relatos grande importância ao PPP, o que se pode analisar a partir dos dados é que foi no período inicial da escola, ainda sem recursos, e nos seus 6 primeiros anos de existência que a escola teve a aprovação quase que total tanto dos professores quanto dos estudantes.

Quando a arte foi protagonista na educação, ela afetou o “ser relacional” e também modificou o seu meio. O desafio, o projeto ou o evento artístico e pedagógico se impôs democraticamente, mas não sem luta. Mas será que quando nos referimos ao trabalho com projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos entendemos o conceito da mesma forma? Os dados desse estudo afirmam que não. Para muitos professores trata-se de uma forma de trabalho diferente da minha, ou trata-se do “Selfie

pedagógico” mesmo que “o projeto” inserido nesse espaço de criação ou [re]criação pedagógica seja o de mais uma aula tradicional, ou ainda que não seja um projeto com metas e etapas bem definidas, ainda que seja um desafio, ou um evento artístico e pedagógico, parece que quase toda atividade pedagógica se transformou no Chicão em projeto, mesmo estando longe do que se entende por tal.

Por sua vez, o “projeto” da gestão democrática se impõe na escola e fecha questão, não sem conflitos ideológicos. Assim trincheiras se cavam e muros se levantam na sala dos professores. Reproduzimos no espaço escolar, lamentavelmente, a política rasa, sem debates sobre as questões teóricas e metodológicas que identificam as instituições educacionais e que as tornam políticas, uma vez que direcionam nossas práticas e nossas escolhas. Alguns defendem que a escola precisa ser Makarenquiana e ter como foco a prática voltada para o mercado, nem sempre em diálogo com a evolução do conhecimento humano e também com poucos diálogos com a ação política do sujeito na sua comunidade. O outro lado da trincheira abriga os professores que defendem a arte nesse contexto, a arte subversiva, porque sensibiliza os seres humanos. O espaço “do sensível” na escola. Envoltos pela criminalidade e pelos abismos econômicos e sociais, a escola tenta debater as questões politicamente corretas em projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos.

Apesar das fraturas, o que [re]une no “Chicão”, docentes e os estudantes em torno da mesma ideia constituinte do PPP, é ter como base da escola, o seu alicerce assentado sobre as Artes, a Atividade Física e os Projetos interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares. Mas, a defesa da arte em espaço escolar ainda é entendida de forma controversa, supérflua para o Estado, e para alguns professores. A educação pelos sentidos lamentavelmente é reduzida a disciplina optativa Arte no Ensino Médio e não ajuda na tarefa de sensibilizar e afetar corações e mentes como primeiro passo em direção ao conhecimento.

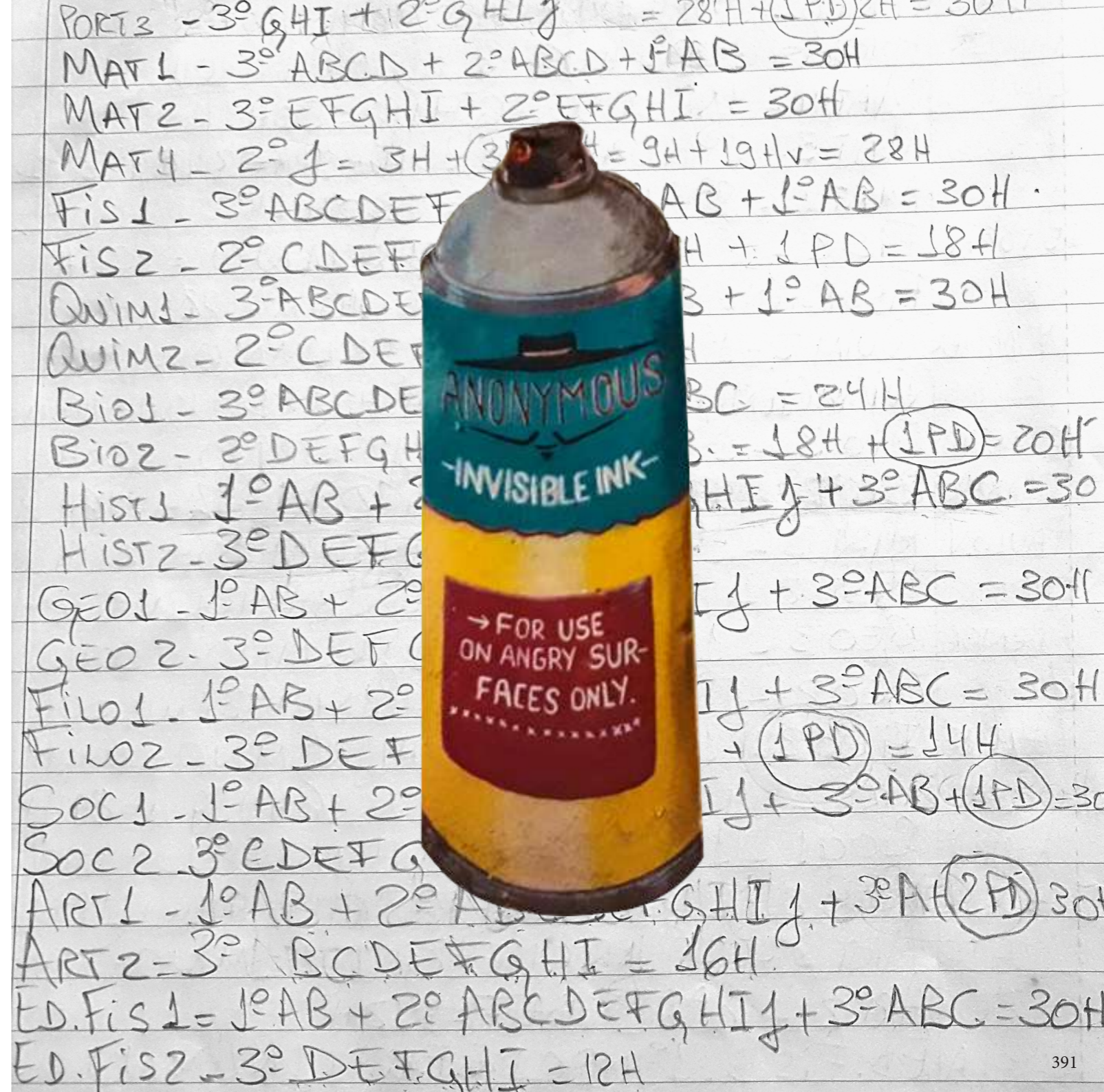
Também é possível observar nos dados que, a partir de 2014, sobretudo entre os estudantes, começa a aparecer um sentimento de indiferença e um descontentamento em relação à escola. A evasão da escola de profissionais experientes e familiarizados com o trabalho com projetos talvez explique

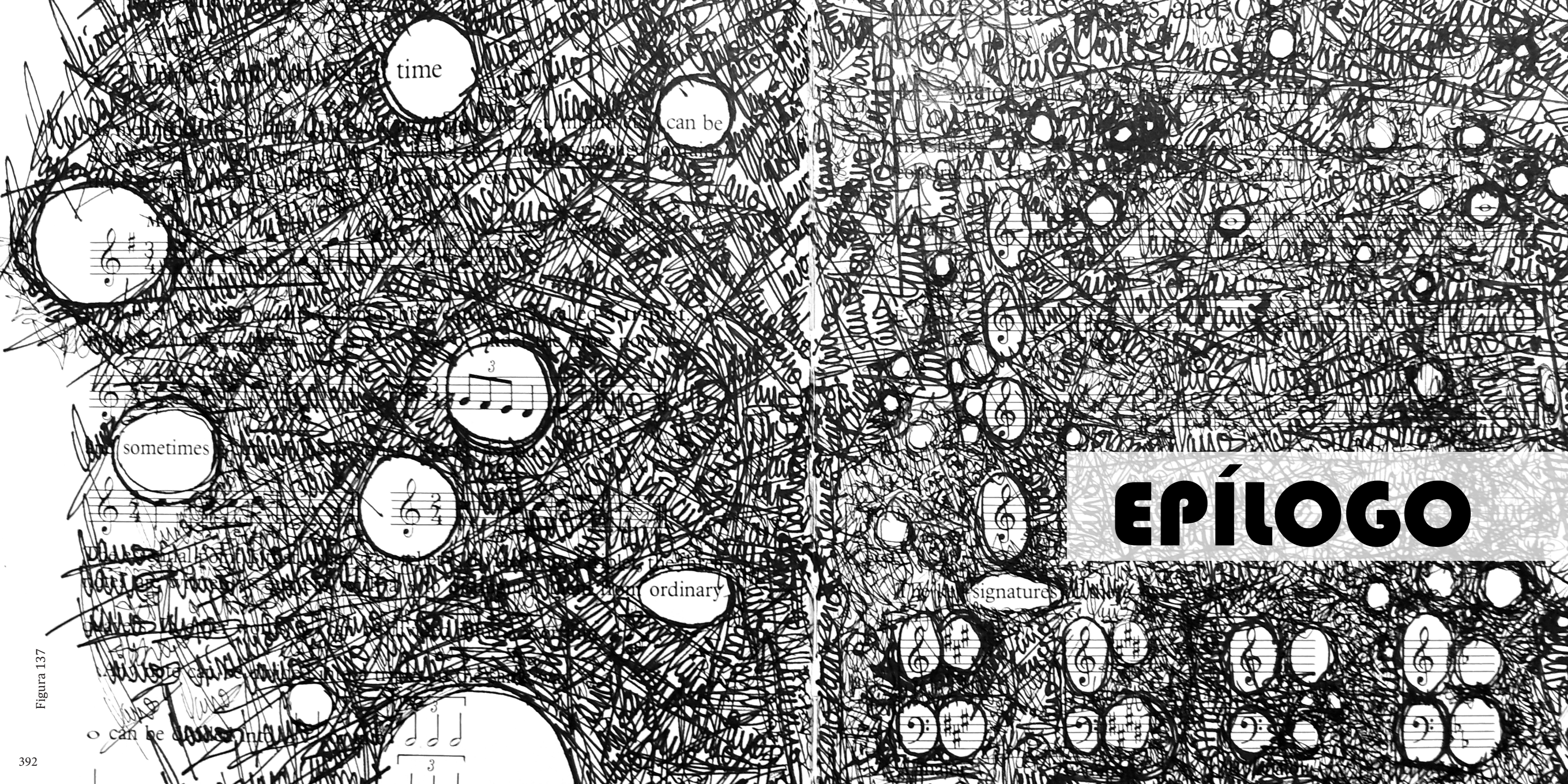
em parte o aumento dessa desaprovação, ou talvez à dissociação dos projetos das práticas artísticas e pedagógicas. O advento, em 2015, do espaço/tempo pedagógico intitulado “Selfie” aumentou a carga horária destinada aos projetos e consequentemente o número de projetos. Identificamos, contudo, que muitos dos projetos que agora ocorrem na escola foram propostos pelos próprios estudantes e talvez não possuam as articulações entre arte, prática pedagógica e teoria, o que se entende por qualidade contida nos projetos anteriores. Com efeito, saber porque se fazem e como se fazem os projetos são questões mais importantes do que saber a sua quantidade.

Além dos projetos necessitarem da articulação do conhecimento científico com a realidade dos estudantes e as práticas artístico pedagógicas, sem a orientação de profissional consciente da potência transformadora da sociedade pelos projetos torna-se bastante difícil estabelecer esses objetivos. Nossa experiência piloto de prática pedagógica com potência artística e política, de que nos orgulhamos, pode também acomodar seus sujeitos em um procedimento viciado e ineficiente por não gerar imaginação para pensar pontos de vista alternativos, ou incapazes de produzir conhecimentos ou pode também se fortalecer ainda mais em criatividade e vontade de ação. A continuidade do Projeto Chicão dependerá de seus atores.

Sabe-se que não basta que as práticas sejam somente artísticas ou somente relacionadas às vivências dos estudantes, as práticas artísticas precisam se relacionar com o conhecimento científico e com a crítica social, cultural e política para que possibilitem o acúmulo de informação e conhecimento, a resignificação das identidades e conceitos e a consciência cidadã. O fato é que esse estudo prenuncia outros estudos sobre a escola para que se possa entender o que afeta hoje os estudantes e profissionais, e também que tipo de projetos são hoje conduzidos, porque foram propostos, por quem e com quais objetivos.

Figura 136





time

can be

sometimes

ordinary

signatures

EPÍLOGO

Figura 137

A articulação de imagens e textos no contexto al|r|t|ográfico desse estudo buscou minhas referências pessoais e artísticas, assim como aquelas de nossos estudantes e professores, a fim de responder, de forma mais sensível, às questões levantadas sobre as escolas pesquisadas e suas práticas artísticas e pedagógicas. Nas respostas do questionário que enviamos a 93 professores e estudantes, encontramos bastante apreço e carinho à escola, percebemos um sentimento de pertencimento e lembranças agradáveis da vivência coletiva dessas práticas artísticas que se relacionam com o conhecimento científico. Os resultados apontam, como um dos resultados dessa prática pedagógica, a [re]significação de conceitos, ideias e posicionamentos em relação a si próprios, à cidade em que vivem e à própria escola.

Os sujeitos, tanto os professores quanto os estudantes, também foram muito afetados pelas visualidades expostas na escola e pelo direcionamento dos eventos artísticos e pedagógicos para uma educação que faz uso das visualidades para buscar a poesia que pode vir a estar presente na escola e produzir a inovação, e a reconstrução da própria escola. Além desses aspectos importantes, a escola também promove a criatividade e a colaboração. A partir das visualidades geradas pelos projetos, foi possível tornar a aprendizagem mais significativa, mais ativa e, portanto, mais estimulante para os estudantes. Em suas diversas formas de representação, em [re]criações artísticas, os projetos/desafios/ eventos artísticos e pedagógicos permitem um melhor desempenho escolar e a construção, ou melhor a [re]construção identitária dos sujeitos.

Esse estudo foi conduzido pela análise:

- Da escola e suas relações de afeto, reconhecimento da inovação e singularidade.
- Dos projetos pedagógicos e seus afetos, impacto, potência, relações com as identidades, com o desempenho acadêmico, com a sensibilidade, e a crítica social, cultural e política.
- Das ações da direção, seu envolvimento com projetos, eventos.
- Das visualidades e sua relação com o cotidiano dos estudantes, com a crítica social e cultural, e a sensibilidade e humanização da escola.
- Do PPP e sua importância para os professores e estudantes.



Figura 138



O Projeto Político Pedagógico, apesar de não ser significativo para muitos dos estudantes, aportou uma nova abordagem pedagógica associada à educação em visualidades, além do reconhecimento generalizado dos docentes da oportunidade, eficácia e potencialidade dos projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos e das atividades artísticas e corpóreas disseminadas na educação em todas as áreas de conhecimento. Essa forma de trabalho envolveu docentes de outras disciplinas, além da disciplina Arte e fez com que os professores se lançassem na aventura de trabalhar em conjunto, a partir de uma nova perspectiva, ou seja, levando em consideração o atrativo que as visualidades, e a arte em seu âmbito, exercem sobre as pessoas para transformar suas atitudes em relação a realidade escolar.

Apesar das práticas pedagógicas relacionadas à eventos artísticos e pedagógicos tornarem o documento PPP uma realidade concreta, quase a metade dos estudantes dessa mostra não o conhecem e somente uma pequena parte dos professores veem representadas suas práticas pedagógicas por esse documento. Infere-se, portanto, que existe ainda um trabalho a ser feito para que esse documento que identifica a escola seja significativo para a comunidade escolar como um todo

Entendo que a importância dessas práticas pedagógicas não pode ser medida somente pela aplicação e difusão dos projetos em outras escolas e outras cidades do Distrito Federal, como ocorreu quando a Proposta Político Pedagógica do “Chicão” foi experimentada na UIPSS e posteriormente recriada por seus atores. Tampouco acredito que minha volta para a SEDF, após esse período de afastamento para a construção dessa Tese, encontre o “Chicão” como eu o deixei. Os dados mostram que, a partir de 2014 a escola deixou de ter as mesmas características que teve entre 2008 e 2014. Certamente ela já é outra escola, com novos atores, em um novo espaço/tempo, executando a mesma proposta de outras formas, ou propondo outras práticas e se [re]vendo. Mas os projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos do “Chicão” que constituem a sua identidade escolar foram uma experiência central e válida que pode ser compartilhada. A análise dos dados encontra a qualidade do dito, do feito, do fato, do artefato que é o próprio PPP reforçado pelas práticas artísticas e pedagógicas que perseguem o conhecimento.

Figura 139

explodir o conjunto do sistema e ensino” (FOUCAULT, 1985, p. 72). Ou seja, trata-se de dar voz aos estudantes nos eventos artísticos e pedagógicos, o que significa que talvez estejamos tentando explodir o conjunto do sistema de ensino.

É preciso salientar, por fim, que esse produto educacional não pode ser dissociado do grupo que o originou, pois foi um conjunto favorável de circunstâncias que fizeram essa escola e essa proposta inusitada e provocativa de educação acontecer. A reverberação dessas práticas possibilitou, entretanto, outras transformações em outros contextos. Mas isso já é outro estudo.

FIM

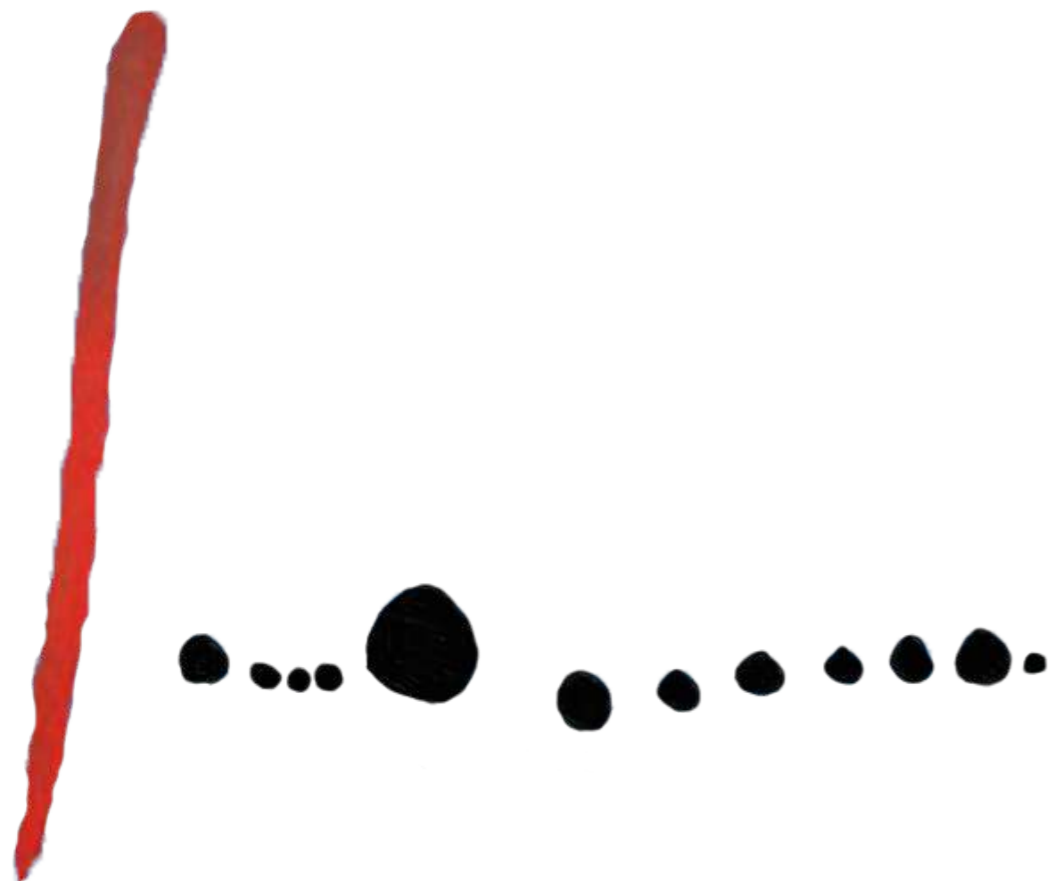


Figura 142

A close-up photograph of a person's forearm. The word "SOU" is tattooed on the skin in a simple, hand-drawn, black font. The letters are slightly irregular, giving it a personal, artistic feel. The skin is light-colored and shows some texture.

Figura 143

REFERÊNCIAS:

- ABREU, Carla Luzia. Géneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales. Disponível em: <http://www.bibliotecafragmentada.org/generos-y-sexualidades-no-heteronormativas-en-las-redes-sociales-digitales/> Acesso em: 2 de novembro de 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. Estudantes em 17 maio de 2017. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/567718-estudantes-por-giorgio-agamben> Acesso em 20 de agosto de 2017.
- AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.
- ALVES, Rubem. Programa **Provocações TV Cultura** em Maio de 2011. Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=oOPdX0e_d2U Acesso em: 29 de novembro de 2014.
- ANDERSON, H. H. **La Creativita e le sue Prospective**. Brécia: La scuola editrice, 1972.
- ARAÚJO, Samara Caroline de. Em busca de um projeto transdisciplinar: criatividade, processos do design e intervenções artísticas. 2015. 220 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- ATKINSON, Dennis. **Pedagogy against the State**. JADE. Vol. 27, No.3, p.226-240, 2008.
- ATKINSON, Dennis. **Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- ATKINSON, Dennis. **Contemporary Art and Art in Education: The New Emancipation and Truth**. Ijade, Vol. 31, No. 1, p. 5-18, 2012.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: Palavras e Ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. A importância do Ensino das artes na escola. *Época*, maio de 2016. Disponível em:

<http://epoca.globo.com/ideias/noticias/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> . Acesso em: set. 2018

- BARONE, T.; EISNER, E.W. Arts based educational research. In: JUDITH L.G.(Org.) **Handbook of complementary methods in educational research**. New York: Routledge, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. **Le Deuxième sexe**. Paris: Gallimard, 1986.
- BERTÉ, Odailso; TOURINHO, Irene. Entre madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.
- BIRIBA, Ricardo Barreto. **Nordestinados: uma performance armorial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BISHOP, Claire. (Org.). **Participation**. Cambridge: MIT Press, Whitechapel Ventures, 2006.
- BISHOP, Claire. **Artificial Hell: participatory art and the politics of spectatorship**. (ebook) London: Verso, 2012.
- BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproduccion: Elementos para una teoria del sistema de la enseñanza**. Barcelona: Ed. Laia, 1977. [1964].
- BOURDIEU, Pierre. Les contradictions de l’heritage. In: BOURDIEU, Pierre (Org.) **La Misère du monde**. Paris: Éditions du Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia In: NOGUEIRA; CATANI (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC/SEF, 1997. Disponível em :< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2007
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>.

Acesso em: 2 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica**. SIMEC, Portaria nº1.154 de 23 de dezembro de 2015. Brasília. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php> Acesso em: 15 de jan. de 2016.

BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo). [1980] In: BAUSBAUM, Ricardo (Org.). **Arte contemporânea brasileira**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, pp. 202–215.

CAMPOS, Sylvia Barbosa (Org.). **Contos de liberdade: Vivências na socioeducação**. Brasília: Gráfica Cidade, 2017.

CAHAN, Susan; KOCUR, Zoya. **Contemporary Art and Multicultural Education**. New York: Routledge, 1996.

CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação. 2018. 195 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141995000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2006.

CONTE, Elaine; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In: Marcelo de Andrade Pereira. (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. 1 ed. Santa Maria, 2013, v. 1, p. 101-120.

CORTELLA, Mário Sergio. Parar jamais, reinventar-se sempre. **24ª Assembléia Geral FIUC, Centro Universitário FEI** em: 24 de julho de 2013. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=zInSDtpt0eo> Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Tradução de Ana Lúcia Oliveira; Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DE MASSI, Domenico. **Criatividade e Grupos Criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEL-BEN, Luciana et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: **Anais Congresso da Anppom, n.16, 2006**. Brasília: Anppom, 2006. p. 1-6.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura visual**. Brasília: Editora do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, 2011.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 55-73, 2012.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIAS, Belidson; FERNÁNDEZ, Tatiana. Mapas de interseções na educação em visualidades: Evento artístico como pedagogia. Em: **Visualidades**, Goiânia v. 11 n.2 p. 137-161, jul-dez 2013.

DIAS, Belidson. **Abordagem Triangular e Cultura Visual: Possibilidades no Ensino da Arte. Polêmica**. Boletim Arte na Escola. Edição #76 maio/junho 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/?id=75442&3289>> Acesso em: 25 julho 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa do Distrito Federal. Concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor Classe “A” da carreira Magistério Público do Distrito Federal. **Edital no 1/2006 – SGA/SEE**, de 8 de junho de 2006. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/%5Fantigos/2006/SGAPROF2006/arquivos/SGA_PROF_2006_1_ABT.PDF>. Acesso em: 2 jun. 2007.

_____ Concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor Classe “A” da carreira Magistério Público do Distrito Federal. **Edital no 2/2006 – SGA/SEE**, de 26 de junho de 2006. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/%5Fantigos/2006/SGAPROF2006/arquivos/SGA_PROF_2006_2_RET.PDF>. Acesso em: 2 jun. 2007.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982a.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**; tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2015.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Ed, Cortez, 2013.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. Debates: **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, Riode Janeiro: Unirio, n. 4, p.49-74, 2001.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **Eventos Artísticos como pedagogia cultural**. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2015. (No prelo)

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Pedagogias Culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. Em: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

FERREIRA, Allan. **Olhar da janela**. Mensagem recebida por <leisa.sasso@gmail.com> data de recebimento, 27/05/2006.

FONTEERRADA, Marisa. **A educação musical no Brasil** – algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRADE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto alegre. Anais... Porto Alegre: Abem, 1993. p. 69-83.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte**. Barcelona: Octaedro Ediciones, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Palestra na USP em 22 de novembro de 1994**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>> Acesso em: 10 janeiro 2015.

FREITAG-ROUANET, Bárbara. Vida Urbana e Cultura. In: PALLAMIN, Vera M. (Org.) **Cidade e Cultura: esfera pública e transformação urbana**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

FREND, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. **Arte em interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: **Fundamentos da Educação Musical 1**. Porto Alegre: Abem, 1993. p. 134-156.

GALEANO, Eduardo. **As Veias abertas da América Latina**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GARCIA, Carol. Por uma poética do lugar-comum. In: QUEIROZ, João Rodolfo; BOTELHO, Reinaldo (Org.) **Coleção Moda Brasileira - Ronaldo Fraga**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.

GIROUX, Henry. **Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education**. New York: Routledge, 2005.

GIROUX, Henry. Dangerous Pedagogy in the Age of Casino Capitalism and Religious Fundamentalist. Truthout. **News Analysis**. Wednesday, 29 February, 2012, 05:17. Disponível em: http://truth-out.org/index.php?option=com_k2&view=-item&id=6954:dangerous-pedagogy-in-the-age-of-casino-capitalism-and-religious-fundamentalism. Acesso em 23 jul. 2015.

GOLDBERG, RoseLee. **Performance Art: from futurism to the present**. London: Thames & Hudson, 2001.

GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A, 1993.

GRUZINSKY, Serge. **A guerra das imagens: de Cristovão Colombo a Blade Runner - 1492-2019**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUATTARI, Felix. **Caosmosis**. Buenos Aires: Ediciones Manantial. 1996.

HERRAIZ, F. Educación Artística y Educación de la Masculinidad. Desde ‘la investigación sobre chicos y hombres’ hacia ‘el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 52. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Abordagem Triangular e Cultura Visual: Possibilidades no Ensino da Arte. Polêmica. **Boletim Arte na Escola**. Edição #76 maio/junho 2015. Disponível em: < <http://artnaescola.org.br/boletim/?id=75442&3289>> Acesso em: 25 julho 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro, São Paulo: Perspectiva, 1980.

IRWIN, Rita; COSSON, Alex De. (Org.). **A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver, BC: Pacific Educational Press. 2004.

IRWIN, Rita. **Summerhill Revised: The Potential of a Living Practice**. European InSEA Congress, Canterbury, UK, June 24-26, 2013.

IRVIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. **Arts-Based Research: A Critique and a Proposal**. Rotterdam: SensePublishers, 2013.

JAGODZINSKI, Jan. **Betraying Further: Arts-Based Education at the ‘End of the World’**. University of Alberta ResearchGate Chapter December 2017 DOI:10.1057/978-1-137-48127-6_10 at: <<https://researchgate.net/publication/311942773>>

KALIL, Glória. Mulheres fictícias. In: QUEIROZ, João Rodolfo; BOTELHO, Reinaldo (Org.) **Coleção Moda Brasileira - Ronaldo Fraga**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Projeto Filosofia na Escola. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.) **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte- Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

LUTZ, Bertha. **O papel educativo dos museus americanos**: relatório apresentado ao diretor do museu Dr. Roquette-Pinto. Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1933.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massas**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MANN, Thomas. **Doutor Fausto**: A vida do compositor alemão Adrian Leverkühn Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/livros/tmdrfausto.pdf>> Acesso em: 15 de abril de 2015.

MARTINS, Mírian Celeste. Mediação. In: **Caderno de Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

MEAD, Margaret. Towards More Vivid Utopias. In: KATEB, George (Org.) **Utopia**. New York: Atherton, 1971.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: estética, comunicação e comunidades**. Chapecó: Argos, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Local Histories/ Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking**. NJ: Princeton University Press, 2012.

MIRZOEFF, Nicholas. **An Introduction to Visual Culture**. New York: Routledge, 2009.

MITCHELL, William John Thomas. **Picture Theory**. London: The University of Chicago Press, 1995.

MITCHELL, William John Thomas. **What do pictures want?** London: The University of Chicago Press, 2005.

MITCHELL, William John Thomas. The future of the image: Rancière’s road not taken. In CURTIS, Neal. **Culture, Theory and Critique**. Routledge Taylor & Francis Group. vol. 50 n° 2-3, p. 133-144, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobi-ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEILL, Alexander Sutherland. **Summerhill: A radical approach to child rearing**. New York: Hart Publishing, 1960.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

NUNES, Benedito José Viana da Costa. **Introdução à filosofia da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA Júnior, Antônio Jorge Gonçalves de. **Tá me tirando?** : um retrato da criminalidade escolar. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

ONFRAY, Michel. **L’Art de Jouir**. Paris: Edition Grasset&Fasquelle, 1991.

ONFRAY, Michel. **Politique du rebelle: Traité de résistance et d’insoumission**. Paris: ÉditionsGrasset&Fasquelle, 1997.

ONFRAY, Michel. **La puissance d’exister**. Paris: Edition Grasset&Fasquelle, 2006.

PACHECO, José. **Dicionário de valores na Educação**. São Paulo: Editora SM, 2012.

PHELAN, Peggy. **Unmarked: The Politic of Performance**. Disponível em: <<https://leedsperforma.files.wordpress.com/2015/11/phelan-reading.pdf>> Acesso em 04 de abril de 2016.

Projeto Político Pedagógico – Por ti São Sebastião – Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2013.

Projeto Político Pedagógico – DNA-Chicão – Secretaria de Educação do Distrito Federal. mimeo, 2015.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

RAMPLEY, Matthew. Visual Rhetoric In: RAMPLEY, Matthew (Org.) **Exploring visual culture: Definitions, concepts, contexts**. Edingburg: Edingburg University Press. 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**; tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**; tradução Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**; tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**; tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Diogo (Org.). **Vozes do Chicão**, Coletânea de Poesias do CEd. São Francisco. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2010.

RODRIGUEZ, Simón. **O inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA, 2008.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes inestables em educación**. Madri: Morata, 1998.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. vol.1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, José Mario Peixoto. **Breve Histórico da ‘Performance Art’ no Brasil e no mundo**. Revista Ohun, v. 4, p.1 2008.

SASSO, Leísa. **Livro-Objeto a/r/tográfico: Práticas de Pedagogia Cultural na periferia de Brasília**, 2014. Disponível em: artography.edcp.educ.ubc.ca/wp-content/uploads/2014/08/Sasso.pdf

SASSO, Leísa; DIAS, Belidson. Fotonovela da vida real: narrativas de pedagogia cultural. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: aprender...pesquisar...ensinar...** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? Revista **O Percevejo**. Rio de Janeiro: UNI-RIO, ano 11, 2003, p.25-50.

SCHILLER, Friedrich. On the Aesthetic Education of Man In: WILLOUGHBY, L.A; WILKINSON, E. M.

(Org.) **Letters of Friedrich: Schiller**.Oxford: Clarendon Press, 1983.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**; tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita; GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Kit. Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SOULAGES, François. **Communications, Littératures&Signes**. Collection “Les traces de l’image”. Paris, ÉditionsArgraphie, 1992.

SPRINGGAY, S et al. (Org.). **Being with a/r/tography**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

SPRY, T. From Goldilocks to dreadlocks: Hair-raising tales of racializing bodies. In: **The green window: Proceedings of the giant city conference of performative writing** (pp. 52-65). Carbondale: Southern Illinois University, 2001.

TREND, David. **Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics**. New York: Bergin & Garvey,1992.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **Entre {Dobras} Lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da Pesquisa Baseada em Arte na Educação para ampliação de relações entre representação visual e produção de (auto)conhecimento**. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2015_Sonia%20Tramujas%20Vasconcellos.pdf> Acesso em: 2 de fevereiro de 2015.

VIDIELLA, Judit Pagès. Materialidade e Representação: repensando a corporalidade desde as pedagogias de contato. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar...ensinar...** Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

WEINER, Eric. **Making the Pedagogical (Re) Turn: Henry Giroux’s Insurgent Cultural Pedagogy**.JAC. Vol. 21 No. 2, p. 434-451, Spring, 2001.

ZORDAN, Paola B. Por Poéticas no Ensino das Artes: uma sintomatologia. In: **Revista Arte**, volume 1, número 2, agosto de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/47450/31271> > Acesso em: 20 de dezembro de 2018.



PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
CARLI AYÔ
EVANDRO SADA
LEÍSA SASSO
YURI PARANHOS

