



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS MESTRADO

**SENTIDOS E HISTÓRIAS QUE NARRAM CORPOS QUE CRIAM:  
Explorações “Radicantes” e Experiências Ético-Estéticas e  
Artísticas na Licenciatura em Pedagogia Da FaE/ UFPel**

Pelotas / RS

2015

JOELMA SANTOS CASTILHOS

**SENTIDOS E HISTÓRIAS QUE NARRAM CORPOS QUE CRIAM:  
Explorações “Radicantes” e Experiências Ético-Estéticas e  
Artísticas na Licenciatura em Pedagogia Da FaE/ UFPel**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – Mestrado, Área de concentração em Ensino da Arte, Educação Estética e Formação Docente, da Universidade Federal de Pelotas- UFPEL, como requisito para obtenção do título de mestre em Artes Visuais, sob a orientação da profa. Dra. Mirela Ribeiro Meira.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Mirela Ribeiro Meira

**Banca Examinadora**

Orientador

---

Profa. Dra. Mirela Meira- PPGAV/FaE/UFPel

Membro

---

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles- FACEd / UFRGS

Membro

---

Profa . Dra. Débora Alves Feitosa- UFRB

Membro

---

Profa. Dra. Nádia Cruz Senna- PPGAV/ UFPel

Membro

---

Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti- PPGAV/ UFPel

## RESUMO

Este projeto de qualificação refere-se a uma pesquisa realizada de maio de 2013 a dezembro de 2014 junto ao Programa de Pós Graduação/ Mestrado em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, em Pelotas, RS. Nesse trabalho desenvolvi uma pesquisa relacionada ao aprofundamento e à reflexão de um trabalho que chamei de *Oficinas de Explorações Radicantes*, ou seja, aquelas que proporcionam experiências ético-estéticas e artísticas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, FaE, da UFPel. As questões de pesquisa nasceram do desejo de inventar encontros, de refletir sobre os efeitos que um trabalho de proposição em Artes faz emergir entre os alunos do Curso de Pedagogia que vivem em uma suposta situação de *anestesia* estética, ética e afetiva. Investigo as narrativas éticas, estéticas e artísticas desses alunos num contexto acadêmico de graduação em Pedagogia da universidade citada. A metodologia da pesquisa é do tipo qualitativa, tendo como método principal a Sociopoética, cujos dispositivos se utilizam do corpo como produtor de dados, de um diário de campo do pesquisador e dos pesquisados, das expressões artísticas dos alunos, registradas em suportes expressivos - visuais, corporais, gestuais, sonoras etc. – bem como suas narrativas, capturadas em imagens, vídeos e gravações durante o processo. Investigo os percursos e desdobramentos de práticas estético artísticas desenvolvidas por mim com uma turma de 30 alunos de graduação do sexto semestre do curso de Pedagogia, durante um semestre. Com eles construí um campo de investigação a partir de uma perspectiva ético-estética, por meio de experiências e proposições pautadas no corpo, que pudessem desencadear e reconstruir suas ações cotidianas-existenciais e profissionais- incidindo sobre sua formação docente à luz de contribuições conceituais e sensíveis no campo da Educação Estética e da Arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Estética. Ensino de Arte. Formação de Professores. Licenciatura em Pedagogia

## RESUMEN

Este proyecto de calificación se refiere a un estudio realizado de mayo de 2013 a diciembre de 2014 junto al Programa de Pos Graduación/Maestría en Artes Visuales, de la Universidad Federal de Pelotas. UFPel, en Pelotas, RS. En este trabajo desarrollo un estudio relacionado a la profundización y a la reflexión de un trabajo que denominé *Talleres de Exploraciones Radicantes*, o sea, aquellas que proporcionan experiencias ético-estéticas, artísticas y de cuidado en el Curso de Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Educación, FaE, da UFPel. Los temas de la pesquisa nacieron del deseo de inventar encuentros, de reflejar sobre los efectos que un trabajo de proposición en Artes hace emerger, entre las alumnos del Curso de Pedagogía que viven en situación de "anestesia" social, ética y afectiva. Deseo investigar las narrativas éticas, estéticas y artísticas de estos alumnos en un contexto académico de graduación en Pedagogía de la universidad citada. La metodología del estudio fué del tipo socio-poética, cuyos dispositivos utilizan un diario de campo del investigador y de los participantes, de las expresiones artísticas de los alumnos, registradas en soportes expresivos - visuales, corporales, gestuales, sonoros, etc. - bien como sus narrativas, capturadas en imágenes, videos y grabaciones durante el proceso. Estudié los recorridos y desdoblamientos de la práctica desarrollada por mí con un grupo de 30 alumnos de graduación, del sexto semestre, durante un semestre, trabajando desde la construcción de un campo empírico de investigación a partir de una perspectiva artístico-afectiva y ético-estética. Esto por medio de la construcción de experiencias y propuestas pautadas en el cuerpo que puedan desencadenar la necesidad de reconstruir la acción cotidiana de los alumnos e incidir sobre su formación docente a la luz de contribuciones conceptuales y sensibles en el campo de la Educación Estética y del Arte.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación Estética. Enseñanza de Arte. Formación de Profesores. Licenciatura en Pedagogía.

## AGRADECIMENTOS

A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada  
(provérbio africano)

Dedico este trabalho às pessoas mais presentes em minha vida:

Inicio meus agradecimentos por DEUS, já que ele colocou pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta deste trabalho!

Aos meus pais, por me terem dado educação, valores e por me terem ensinado a andar. A meu pai (in memoriam), que onde quer que esteja, nunca deixou de me amar, nem de confiar em mim. Pai, meu amor eterno.

Aos meus filhos com carinho dedico o meu amor eterno Manuela Castilhos da Rosa, Pedro Castilhos da Rosa e Maria Castilhos da Rosa pela paciência, das minhas ausências de mãe, que dias e noites fiquei sem conversar e dar a devida atenção necessária para poder pensar o que escrever... AMO MUITO VOCÊS!

A todos os meus familiares, irmãos, sobrinhos. Não citarei nomes, para não me esquecer de ninguém. Mas há aquelas pessoas especiais que diretamente me incentivaram. Aos irmãos que Deus colocou em minha vida e escolhi para conviver: Paulo, Madeleiane, Kátia e Magali. Amor incondicional, sempre. Para minha irmã/guia/conselheira Magali Castilhos Rodrigues e seu pequeno médium Ricardo Castilhos Rodrigues e meu cunhado André Pinto Rodrigues que sempre me deram luz e afago.

Quero agradecer aos meus amigos (as) que sempre me incentivaram a me manter de pé, a nunca desistir, Jailson dos Santos Valentin com seus conhecimentos de Artes, viagens e mundo, minha comadre/amiga Cristiane Silveira dos Santos com suas contribuições linguísticas e espiritas, minha querida colega de escola Magda Santos sempre generosa, ao Nelson Lorenzo pelas gentilezas e cafés que sempre chegaram na hora certa e contribuição na tradução do Resumo deste trabalho. Para a minha querida Nara Dias sempre pronta para um bate-papo e

chimarrão e muito samba no pé. Andrea Genovese pelo carinho e estímulos noturnos. Ao meu querido Claudenir (in memoriam), cheguei lá! A Rosana que confeccionou a bolsa da professora sem a sua ajuda não sei o que seria de mim. A minha amiga professora Antropóloga Claudia Turra querida que me apresentou a Antropologia Visual e autores com Gilbert Durand. A minha amiga/comadre/ Janie Kiszewski Pacheco com as suas contribuições antropológicas sempre pertinentes, eterno carinho tenho por você! Aos meus genros Péricles Fernandes e Jonathan Videira ajuda técnica de formatação do trabalho. Enfim, por só quererem o meu bem e me valorizarem tanto como pessoa. Obrigada pela amizade!

À escola Dr. José Brusque Filho, pelo espaço, confiança e liberdade de ser uma professora propositora, agradeço a todos os alunos que passaram por mim e que trago comigo cada um de vocês. Aos funcionários Dona Graça, Neti e Lorena e Diretora Érika.

Aos alunos (as) do curso de Pedagogia UFPel, por me permitir a concretização dessa dissertação, eterno agradecimento, Tania sempre disponível em ajudar, Marta, Larissa, Ana Leticia, Lizandra, futuras professoras propositoras.

Aos alunos da turma do Mestrado 2013, principalmente aos da Linha 1, de Arte e Educação Estética, pela paciência e companheirismo. A Rita Patricia Laforet, Andre Winter Noble, Cassius André, Maureen Mantovani por me aconselharem, por terem confiado em mim.

Aos professores e demais funcionários e do Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPel, em especial ao Prof.<sup>a</sup> Dr. Claudio Tarouco de Azevedo, pelas aulas de poéticas audiovisuais e pela apresentação da sociopoética, que vocês estarão para sempre em minha memória. Principalmente pela solicitude e solidariedade perante minhas dificuldades. Com carinho a professora M<sup>a</sup> Claudia Teixeira da Luz Ollé, Diretora da Faculdade de Educação, Coordenadora do Curso de Artes Visuais e organizadora do evento UNIART da cidade de Dourados /MTS, muito obrigada pela oportunidade de divulgar o minha pesquisa.

Aos professores, Débora Alves Feitosa, Maristani Polidori Zamperetti, Malvina do Amaral Dorneles e Nádia Cruz Senna, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas as quais tentarei atender na versão definitiva do texto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais Mestrado, pela oportunidade de desenvolver a minha pesquisa e compartilhá-la com a sociedade. Agradeço, também, à CAPES pelo apoio financeiro.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirela Ribeiro Meira, minha orientadora e exemplo profissional, Você não foi somente, orientadora, mas, em alguns momentos, conselheira, confidente, mãe e amiga. Você foi e é referência profissional e pessoal para meu crescimento. Obrigada por estar a meu lado e acreditar tanto em mim! E por não ter permitido que eu interrompesse este processo e pela confiança depositada. Quando 'crescer', eu quero ser como você.

Com vocês, queridos (as), divido a alegria desta experiência.

## LISTA DE FIGURAS

- Fig.1 E.E. Leopoldo Tietbohl. P. Alegre, 1979. Foto: acervo da autora.
- Fig. 2 e 3. Preparação/apresentação na rua. P.Alegre,1989. Acervo da autora.
- Fig. 4. Apresentação Esquina Democrática. P.Alegre, 1989.Acervo da autora.
- Fig. 5 e 6. Apresentação Parque da Redenção.P. Alegre,1990.Acervo da autora.
- Fig.7. Aula de teatro. Faced / UFRGS,Porto Alegre,1997:Acervo da autora.
- Fig. 8 e 9. Apresentação Coral/UFPel. Pelotas, 2009/2013: Acervo da autora.
- Pelotas /RS. 2006. Acervo da autora.
- Fig. 12.Polo EAD. Camargo, 2008. Foto: Acervo da autora.
- Fig. 13 e 14 Folder UNIARTE,Dourados,MS,2014.Acervo da autora.
- Fig. 15. Palestra UNIARTE. UNIGRAN, Dourados,MS,2014. Acervo da autora.
- Fig. 16 Mesa redonda.UNIARTE.Dourados,MS,2014. Acervo da autora.
- Fig.17. Recepção no Hotel.Dourados,MS,2014.Foto: Acervo da autora.
- Fig. 18 E.E.E.F. DR.JOSÉ BRUSQUE FILHO,Pelotas,2012. acervo da autora,.
- Fig. 19 Oficina.Sala 104, FaE/UFPel,2013/2. Foto: Acervo da autora.
- Fig.20.Oficina de Teatro, FaE/UFPel, Outubro/2013. Acervo da autora.
- Fig. 21 Oficina de Teatro.Sala 104, FaE/UFPel.Novembro 2013. acervo da autora
- Fig.22 Oficina com panos.FaE, Novembro de 2013.Foto: Acervo da autora.
- Fig 23.Interação Música/Dança/Panos. FaE, Novembro 2013.Foto: Acervo da autora.
- Fig. 24 Integração/reflexão. Novembro/ 2013, sala 104, FaE/UFPel.Acervo da autora.
- Fig.25, 26 e 27: Exercício Cego/Guia. Nov.2013, sala 104, FaE/UFPel. Acervo da autora.
- Fig. 28. Foto: Exercício Autoretrato. Novembro de 2013. Acervo: autora. Foto: Mirela Meira
- Fig. 29 e 30. *Autoretrato*. Jan/2014. FaE/UFPel. Foto: acervo da autora.
- Fig. 31 e 32- Exposição/Apreciação dos trabalhos. 8/01/2014. FaE/UFPel.Foto: Mirela Meira
- Fig. 33: Baitogogo. Henrique Oliveira
- Fig. 34: Baitogogo, Henrique Oliveira
- Fig. 35 e36. Diários Itinerantes. FaE/UFPel , 2014. Acervo da autora.
- Fig. 37 – Meias de lã simbolizando o calor da turma. Diários Itinerantes, 2014. Acervo da autora.
- Fig.38 Café/chimarrão Pedagógico. FaE/UFPel, 2014. Acervo da autora.
- Fig. 39 Sorvendo/ saboreando: Café pedagógico, FaE/UFPel, 2014. Acervo da autora.
- Fig. 40 Pipoca Coletiva: Café pedagógico, FaE/UFPel, 2014. Acervo da autora.
- Fig. 41 e 42 Preparação / Instalação. FaE/UFPel, 2014. Acervo da autora.
- Fig. 43 Apresentação de Trabalho:  
Arte...Vida...Ciclo...Corpo...Maternidade.FaE/UFPel, 2014. Acervo da autora.
- Fig.44 Instalação “Um encontro consigo e reflexões diárias”. Elevador da FaE/UFPel,2014. Acervo da autora.
- Fig. 45 - O Grito, de Edvard Munch de 1893.
- Fig. 46 - A tela “Linha Transversal”, Kandinsky de 1923.
- Fig. 47, 48- portfólios das alunas do curso de Pedagogia, 2014. Acervo da autora.
- Fig. 49. Conversas iniciais. Sala 104, FaE/UFPel,2014.Acervo de Mirela Meira.

- Fig. 50 e 51 Trabalho com *pano mágico*. FaE/UFPeL, 2014. Acervo: Mirela Meira
- Fig. 52 Viagem de Estudos. Porto Alegre, 2014. Acervo: Mirela Meira
- Fig. 53. Chegada em POA. Porto Alegre, 2014. Acervo: Mirela Meira
- Fig. 54 Mediação. Fundação Iberê Camargo. P., 2014. Acervo Mirela Meira
- Fig. 55 Uma *Self/ autoretrato* na Fundação. P. legre, 2014. Acervo: Mirela Meira
- Fig. 56: Concentração ao escutar o mediador. PoA, 2014. Acervo Mirela Meira
- Fig. 57 Exposição de trabalhos desenvolvidos em aula. Acervo de Mirela Ribeiro Meira, FaE/UFPeL.
- Fig. 58 Exposição de trabalhos desenvolvidos em aula. Acervo de Mirela Ribeiro Meira, FaE/UFPeL.
- Fig. 59 Exploração de materiais, cores, tintas, pinceis. Acervo de Mirela Ribeiro Meira, sala 104, FaE/UFPeL.
- Fig. 60 e 61 foto interpretação de obras de Artes utilizando o Teatro e Artes visuais. Acervo de Mirela Ribeiro Meira, sala 104, FaE/UFPeL.
- Fig. 62 e 63 foto interpretação de obras de Artes utilizando o Teatro e Artes visuais. Acervo de Mirela Ribeiro Meira, sala 104, FaE/UFPeL.
- Fig. 64 e 65 foto interpretação de obras de Artes utilizando o Teatro e Artes visuais. Acervo de Mirela Ribeiro Meira, sala 104, FaE/UFPeL.
- Fig. 66 e 67 foto o Teatro e Dança, sala 104, FaE/UFPeL. Acervo da autora.
- Fig. 68 e 69 foto explorando o meu corpo e do colega, sala 104, FaE/UFPeL. Acervo da Autora.
- Fig. 70 foto trabalho de instalação no corredor da faculdade de Educação da UFPeL 2014. Acervo da autora
- Fig. 71 foto recordação da turma 2014, sala 104, FaE/UFPeL. Acervo da autora.
- Fig. 74 Apresentação de trabalho, sala 104 FaE/ UFPeL, 2014 foto acervo: Mirela Ribeiro Meira.
- Fig. 75 sala 104 FaE /UFPeL 2014 confecção/criação e apresentação dos fantoches, acervo da autora.
- Fig. 76 sala 104 FaE /UFPeL 2014 confecção/criação e apresentação dos fantoches, acervo da autora. Fig. 77 Interpretando obras de artes - Teatro com Artes Visuais, com sala 104 – FaE/ UFPeL. Foto acervo Mirela Ribeiro Meira. 2014 Fig. 78 exposição na Fundação Iberê 2014, foto acervo Larissa Souza. Fig. 79 Dançando e brincando com em dupla, sala 104 FaE/UFPeL 2014. Fotos acervo Mirela Ribeiro Meira. Fig. 80, momento de reflexão e avaliação dos trabalhos sala 104 FaE/UFPeL 2014, acervo de Mirela Ribeiro Meira.
- Fig. 81 e 82 folder da exposição no Centro de Artes/UFPeL. Acervo da autora.
- Fig. 83 e 84 Autorretrato sala 104, FaE/UFPeL, 2014. Foto acervo Mirela Ribeiro Meira.
- Fig. 85 e 86 Imagem retirada do livro: *PÉROLA IMPERFEITA: HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS NA OBRA DE ADRIANA VAREJÃO*, Lilia Moritz Schwarcz e Adriana Varejão, Companhia Das Letras, 2014 acervo da autora
- Fig. 87, 88 e 89 trabalho de integração, sala 104 FaE/UFPeL, 2014, acervo de Mirela Ribeiro Meira.
- Fig. 90 e 91 exercício em dupla, sala 104 FaE/UFPeL 2014. Acervo Mirela Ribeiro Meira.
- Fig. 92 exercício em dupla, sala 104 FaE/UFPeL 2014. Acervo Mirela Ribeiro Meira.
- Fig. 93 e 94 integração da turma, sala 104. FaE/UFPeL 2014 foto acervo Mirela Ribeiro Meira
- Fig. 95 Interpretando obras de arte – Teatro e Artes Visuais sala 104 foto acervo Mirela Ribeiro Meira

Fig.96 Interpretando obras de arte – Teatro e Artes Visuais sala 104 foto acervo Mirela Riberio Meira

Fig.97 Interpretando obras de arte – Teatro e Artes Visuais sala 104 foto acervo Mirela Riberio Meira

Fig.98 Interpretando obras de arte – Teatro e Artes Visuais sala 104 foto acervo Mirela Riberio Meira

Fig. 99: Memorial Sensível. Dez. 2014. Foto: acervo da aluna R.H.

Fig. 100 e 101 Dos lacinhos aos conceitual. Dez.2014, acervo Mirela Riberio Meira.

Fig. 102. Exposição *Distrações da Memória*. MARGS, Porto Alegre, 2014. Acervo: autora

Fig. 103,104 e 105 - Marina Terra, Santo Ângelo-RS, 1959. **Sem título**. Série **Mulheres**, 2014. Acrílico sobre linho aplicado sobre saco de algodão cru tingido com 73 x 48 cada peça. Coleção da artista. Fotos: Larissa Souza

**SUMÁRIO**

<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I- EU E O MUNDO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO II- ENTRE MANUAIS DIDÁTICOS, LACINHOS DE FITA MIMOSA E PURPURINAS</b> .....	29
<b>CAPÍTULO III- A INVESTIGAÇÃO</b>	
3.1. <i>IN-VENIRE</i> .....	41
3.2. O CAMPO.....	56
<b>CAPÍTULO IV- ENTRE A CULTURA DO E.V.A E DAS EVAS VIRAM A UVA</b>	
4.1. A PEDAGOGIA DO MOFO.....	62
<b>CAPITULO V- SAINDO DE UM ESTADO DE MOFO</b>	
5.1. UMA PEDAGOGIA ORGIÁSTICA.....	79
5.2. EXPERIÊNCIAS RADICANTES.....	84
<b>CAP VI: INSTAURANDO PARADOXOS</b>	
6.1. DIÁRIOS ITINERANTES DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	91

<b>CAPÍTULO VII- SENTIDOS QUE NARRAM CORPOS QUE CRIAM.....</b>	<b>119</b>
<b>VIII- RENOVAR O HOMEM USANDO BORBOLETAS.....</b>	<b>138</b>
<b>XIX-. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>145</b>
<b>X. ANEXOS: (Desenhos, Entrevistas, Registro Fotográfico e Vídeo)</b>	

## PALAVRAS INICIAIS

A memória é a gaveta dos guardados.  
Nós somos o que somos,  
não o que virtualmente seríamos capazes de ser.  
Minha bagagem são os meus sonhos  
Iberê Camargo

O espaço escolar, e a vida em geral, parecem carecer de pessoas que atuem de forma sensível. Estas considerações me levaram a pensar. E foi pensando no quanto gosto de dar aula, no quanto aprecio as crianças, os educadores, as relações e trocas entre “gentes” e o estar-junto, é que resolvi focar meu trabalho na área da sensibilidade.

Este trabalho versa, então, sobre a necessidade de outras proposições e possibilidades de compreensão que estabeleçam conexões entre este nosso *espírito do tempo* (MAFFESOLI, 2003) - que inclui a sensibilidade como um saber- e sua afinidade com a vida, e como estas relações acontecem em um espaço acadêmico de formação inicial de professores.

A sensibilidade nas artes me fez sensível não só em minha formação, mas principalmente nela, e foi importante em meus trajetos para pensar e refletir sobre o exercício docente, de modo transdisciplinar.

Este estudo aborda uma investigação realizada para minha pesquisa de mestrado junto à Linha de Pesquisa Educação Estética, Ensino de Arte e Formação Docente, do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais PPGAV, do Centro de Artes, CA, da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, em Pelotas, RS. Consiste numa pesquisa sobre a docência em Artes e a Educação Ético-Estética com alunos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel.

Na investigação aqui relatada, desenvolvo um processo investigativo relacionado ao aprofundamento e à reflexão do que chamei de “Oficinas

Radicantes”<sup>1</sup>, ou seja, aquelas que proporcionam experiências ético-estéticas e artísticas para os alunos do Curso em questão.

Parto do pressuposto do educador Paulo Freire que, de forma recorrente em sua obra, afirma a necessidade de estabelecer (rel)ações éticas, estéticas e afetivas entre educandos e educadores, uma vez que acredita, como eu, no professor comprometido não apenas com sua profissão, mas também socialmente. Um verdadeiro cidadão, que tem clareza de suas responsabilidades e que trabalha para transformar “seu” universo, bem como de seu entorno.

O estudo aqui relatado nasceu de meu contato com os alunos da Pedagogia por ocasião de um estágio docente realizado em 2013, que apontou para a importância de valorizar e qualificar o espaço da arte na formação de professores. O trabalho que realizei, sob a forma de Oficinas Criadoras, oportunizaram a reflexão acerca dos efeitos que um trabalho em Artes faz emergir entre alunos que vivem em uma suposta situação de “anestesia” ética, estética e afetiva. Estes, que vão trabalhar com a criança, mas não só, necessitam da Arte para lidar com questões que envolvem a percepção, a sensibilidade e as emoções, mas também a expressão do gesto criador e afetivo, a consciência de si e do corpo do sujeito em relação ao grupo ao qual pertence.

Para tanto, organizei propostas de ajustes dos repertórios variados que os alunos- futuros docentes- traziam, de suas práticas em sala de aula, de suas concepções sobre arte, das concepções vigentes sobre as artes na educação para propor um processo pedagógico diferente, onde o humano fosse o conteúdo. Este *ajuste* tornou-se necessário ao aportar os sujeitos da pesquisa como os *conteúdos* em si, ou seja, os pesquisados foram, simultaneamente, pesquisadores, colaboradores, fontes, produtores e analisadores de dados.

Também desejava compreender como se relacionam duas áreas aparentemente antagônicas – Artes e Pedagogia- se vistas desta forma: a Pedagogia impõe uma *ordem* e uma verdade calcadas em um sistema organizado, objetivo, baseado na palavra, na leitura e escrita, em informações e conhecimentos geralmente lineares que os possibilitam. Racionalidade e intelecto,

---

<sup>1</sup> Termo tomado de empréstimo de Nicolas Bourriaud (2009, p.20) no livro *Radicante: por uma Estética da Globalização*. Afirma ele que ser radicante é “[...] pôr em andamento as próprias raízes, em contexto e formatos heterogêneos; negar-lhes a virtude de definir por completo a nossa identidade; traduzir as deusas, transcodificar as imagens, transplantar os comportamentos, trocar mais do que impor”.

predominantemente. A Arte, por sua vez, identifica-se com a *desordem*. Todavia, embora se apresente como caos, dúvida, incerteza, paixões, configura conhecimentos que não excluem o intelecto, mas o alia à sensibilidade. Por se basear na visualidade, na corporeidade, nos sentidos, sentimentos, emoções, imagens, no que *não se vê*, mas nas sutilezas, no oculto, no indizível, inefável e insondável, a área de Arte é tida como obscura, nebulosa, subjetiva, e, portanto, incapaz de prover saberes. Ledo engano.

Na contemporaneidade, a arte é capaz de estabelecer relações da ordem do sensível, que Michel Maffesoli, teórico francês, denomina de *orgiásticas*, ou seja, uma *lógica passional* dá origem ao que chama de *socialidade* - por oposição à sociedade- como aquela que “dá vida, ontem e sempre, ao corpo social”. Funciona como uma “centralidade subterrânea [que] se difrata numa multiplicidade de efeitos, que informam a vida cotidiana” (MAFFESOLI,1985, p.15).

Assim, verifiquei, inserida no contexto da pesquisa, os efeitos que estas relações *orgiásticas* surtem nas pessoas em formação na Pedagogia, bem como os percursos e desdobramentos da prática com as Oficinas Radicantes, durante um semestre.

Trabalhei com a pesquisa qualitativa numa perspectiva artístico-afetiva, ou ético-estética, por meio de uma pesquisa-ação, partindo da necessidade de reconstruir a ação cotidiana à luz das contribuições conceituais no campo da Educação Estética e da Arte. O método utilizado foi o da Sociopoética, aliado à razão Sensível e à Escuta Sensível.

Interrogo, no processo, minha prática docente, observando os elementos fundamentais ao desenvolvimento de uma formação sensível, artística e pedagógica – se é que estas se podem separar- como a criação coletiva, a autoconfiança, a alegria, as descobertas e os medos, entre outros, respeitando o ritmo individual e coletivo, dentro do contexto da arte. Nesta perspectiva, o embasamento teórico põe em xeque, de forma indireta, os conteúdos do currículo da Pedagogia e a ausência da arte e da Educação do Sensível nele.

Justifico a necessidade de pesquisar as relações da sensibilidade, da escola e da formação de professores uma vez que isto pode contribuir com o estreitamento de laços entre o professor em formação e a comunidade escolar, bem como uma “afinação” com seu ofício. No trabalho a arte não é simples adereço dentro do currículo, mas um saber que opera transformações e se localiza em uma área com

um *corpus* próprio de objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação etc., e que representa uma forma de pensar, saber e sentir. Porque o campo da Arte não é um lugar apenas de experimentação (BIASOLI, 1994, p.70), mas ela é importante à medida em que contribui para se descobrir novos caminhos de ensino/aprendizagem.

O trabalho foi estruturado da seguinte maneira: no Capítulo I, falo sobre *Eu e o Mundo*, apresentando meu vínculo do passado com o presente, o início de meus processos e experiências pedagógicos, minha história, minha vida até hoje, e como cheguei ao campo da Pedagogia.

No Capítulo II, intitulado *Entre Manuais Didáticos, Lacinhos de Fita Mimosa e Purpurinas*, contextualizo o tema da investigação a partir das experiências prévias com a Licenciatura em Pedagogia que culminaram com a proposta desta dissertação.

No CAPÍTULO III, apresento a investigação propriamente dita, apresentando a pesquisa, sua metodologia, os instrumentos e métodos de coleta de dados, as questões de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e uma breve análise do processo realizado, retomado, de forma aprofundada, nos capítulos seguintes.

No capítulo seguinte, ENTRE A CULTURA DO E.V.A E DAS EVAS VIRAM A UVA, apresento o que chamei de uma Pedagogia Do Mofo, que caracteriza os processos pedagógicos calcados na ordem. Discuto as relações entre ordem, desordem e os movimentos pedagógicos que acontecem entre a Modernidade e a *Altermodernidade*.

No capítulo V, SAINDO DE UM ESTADO DE MOFO, discuto os princípios do que chamo de *Pedagogia Orgiástica* em suas relações com a Arte, o Estético e o Pedagógico, discutindo a presença/ ausência da Arte, da Educação Estética e da Criação Coletiva na Licenciatura em Pedagogia da UFPel através do chamei de Experiências Radicantes.

No próximo capítulo, INSTAURANDO PARADOXOS, estão presentes os Diários Itinerantes de uma Experiência Estética, que descrevem os encontros realizados nas Oficinas Radicantes, desenvolvidas no Estágio Docente durante o primeiro semestre do ano de 2014, para, no capítulo seguinte, intitulado *Sentidos e Histórias Narram Corpos que criam*, realizar uma reflexão final sobre o processo vivenciado por mim e pelas alunas, discorrendo sobre as ações deflagradas durante as explorações “radicantes” e as experiências realizadas

Finalmente, proponho RENOVAR O HOMEM USANDO BORBOLETAS, finalizando o que é possível finalizar da investigação.

Optei por colocar não somente as referências que utilizei para o trabalho, mas toda a bibliografia, pois acredito que ela pode servir ao leitor como fonte de consulta.

Espero que este trabalho contribua com ressonâncias criadoras, com aportes de conhecimento e de saberes que permitam (re)pensar a arte no espaço da vida, da escola, de cada um, como um campo de especificidades e de conteúdos que não podem mais ser secundarizados.

Desejo que este estudo continue reverberando, sendo questionado, invadido, tensionado, provocado, incluído, excluído- mas nunca- abandonado. Que não permaneça apenas como mais uma dissertação em uma biblioteca, mas contribua para a formação de futuros e presentes professores: não como uma resposta, ou “salvação”, modelo ou método, mas como uma possibilidade, uma ponte, um desejo, uma ação ou mesmo um sonho.

Almejo ainda que esta investigação, além do que já agrega a mim e aos participantes, possa fornecer contribuições para que se pense em mais profundidade na importância da arte na Pedagogia, na escola, na vida. Especialmente no momento atual, em que o estético pode auxiliar a superar a distância e facilitar a ligação da arte com a vida, dentro e fora da sala de aula.

A Arte está na vida, somos pessoas que temos afeto e nos relacionamos com Educação e Arte.

Afinal, diz Mia Couto<sup>2</sup> que “Aqueles que não sabem ler os sonhos, esses sim, estão perdidos”.

Que nos percamos, desde que esta perda se dê no poético.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/mia-couto-e-jose-eduardo-agualusa-em-entrevista-conjunta>. Acesso em 11.09.2013.

## CAPITULO I: EU E O MUNDO

Melhor jeito que achei para me conhecer  
foi fazendo o contrário  
Manoel de Barros

Minha vida pessoal e profissional está profundamente marcada pelos desejos e paixões, pelo Teatro, pela Dança, pelo Desenho, pela Música e pela Educação.

Quando criança, em Porto Alegre, RS, brincava muito de *pega-pega*, *elefante colorido*, pular corda, *sapata*, cantigas de roda, boneca, de teatro. Fantasiava para representar personagens, heroínas, vestia-me com lençóis, usava bolsas e perucas de minha mãe, pinturas de minhas irmãs. De salto alto, fazia um grande barulho no assoalho do nosso apartamento.

Também adorava pegar folhas de rabisco para desenhar, expressar as minhas ideias.

Lembro-me que, quando voltava da escola, a primeira coisa que fazia era trocar de roupa e descer correndo pelas escadas do meu edifício, de pés descalços, para ir ao encontro da “minha pracinha”. Lá, estavam todos a postos, quero dizer, meus amigos já me esperavam para brincarmos de correr, de esconde-esconde, andar de patins, ou jogar amarelinha. As ruas eram calmas, pouco movimentadas e a gurizada brincava sem problemas.

Na escola, era uma aluna tímida, silenciosa, mas muito atenta a tudo e a todos. Aliás, sempre gostava de participar dos eventos escolares: Festa de São João, Semana Farroupilha, peças de teatro, orfeão, tudo era, muito divertido! E as horas passavam despercebidas...



Fig.1 E.E.Leopoldo Tietbohl. Porto Alegre, 1979. Foto: acervo da autora.

Fui crescendo, aprendendo, brincando de ser professora. Desde cedo já tinha claro que queria ser educadora, trabalhar com pessoas, com o humano. No final de cada aula, juntava os restos de giz, as folhas mimeografadas da lata de lixo da sala de aula para brincar de ser professora com as minhas amigas, as *alunas*.

Tive professores que marcam positivamente e negativamente minha identidade de educadora, mas foi na quarta série que realizei minha primeira participação em teatro, que entrou na minha vida com a ajuda de uma professora admiradora desta arte. Lembro que no texto de Maria Dinorah “O Pinto Verde”, fazia o personagem de uma fazendeira. A professora realizou uma oficina de teatro para saber quem tinha interesse de participar da peça, partindo de jogos teatrais, lúdicos. Esta educadora serviu de modelo, de influência em minha formação e paixão pelo teatro, principalmente na educação e na sala de aula.

O tempo passou, e estas experiências com as Artes, no caso, com o Teatro, entraram em minha vida de outra forma. Entre 1987 e 1991, participei do *Grupo de Teatro de Rua Oficina Perna de Pau*, em Porto Alegre, que buscava um teatro popular, vendo nas Artes Cênicas um elemento importante para a transformação da sociedade e tendo como referência o grupo de teatro de rua também da mesma cidade *Ói Nós Aqui Traveiz*.



Fig. 2 e 3. Preparação e apresentação na rua. Porto Alegre, 1989. Fotos: acervo da autora.

Ministrei Oficinas de Teatro de Rua, na Casa de Cultura Mario Quintana e no Festival de Teatro em Canela, RS. Particpei como atriz nas peças Era uma vez no Natal, o Tiquinho e A Família - criação coletiva do grupo- e A Donzela, a Velha e o Marinheiro. Em 1999, apresentamos esses trabalhos em espaços públicos, feiras, eventos empresariais, viajamos por diversas cidades do interior do RS e para o exterior, como Montevidéu, Uruguay. Com o teatro de rua, aprendi - e continuo aprendendo - o exercício da improvisação, da escuta, do olhar para o outro, de aprender com este outro um modo diferente de pensar o mundo. Pois compreendo que sala de aula é um teatro, onde representamos muitos papeis.



Fig. 4. Apresentação. Esquina Democrática. Porto Alegre, 1989. Foto: acervo da autora.



Fig. 5 e 6. Apresentação. Parque da Redenção. Porto Alegre, 1990. Foto: acervo da autora.

No ano de 1996, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UFRGS, em Porto Alegre, RS. Durante a minha graduação no Curso de Pedagogia, procurei estabelecer relações entre o educar e as Artes através de métodos experimentais, promovendo encontros na sala de aula.



Fig.7. Aula de teatro. Faced / UFRGS, Porto Alegre, 1997. Fotos: acervo da autora.

Em particular pensando a relação Arte-Educação, participei, na UFRGS, de disciplinas onde tive a oportunidade de conhecer os fundamentos teóricos e práticos do Teatro na Educação. Nas aulas práticas, experimentava tranquilidade, pois era familiarizada com a temática, mas além disto, aprendíamos teatro como método de ensino e sua linguagem específica; grafismo e plasticismo na Educação Infantil, onde entendi que não se ensinava às crianças técnicas, mas percepção e códigos de representação. De minha relação com a Música, relembro minha Infância no espaço escolar em Porto Alegre, o antigo Orfeão, hoje coral, e é no coral da UFPEL que, como soprano, retomo esta história progressa. A Dança também sempre esteve presente em minha vida na forma da Dança Flamenca, Dança Afro e Dança terapia.



Fig. 8 e 9. Apresentação Coral/UFPeL. Pelotas, 2009/2013. Foto:Acervo da autora.

A Pedagogia me trouxe muitas possibilidades, de ser uma pessoa comprometida com a realidade, de conseguir relacionar e compartilhar o repertório das Artes nas minhas abordagens pedagógicas.

Em 2005, trabalhei na prefeitura Municipal de Alvorada, RS, como educadora das séries iniciais, com uma turma de 2ª série. Foi quando desenvolvi um projeto onde, através de oficinas de teatrais, cantávamos, brincávamos, movimentávamos o corpo em representações na sala de aula. Utilizávamos textos teatrais e jogos dramáticos. Procurava ser uma *educadora-artista*, propondo uma Pedagogia do Corpo, da vida, do afeto, do sentido. Aí percebi o prazer e a alegria ao educar por meio de experiências estéticas. Desejava compreender as artes e suas implicações na educação. Para as crianças, mas, principalmente, em mim. Com essas experiências, investiguei os benefícios, os efeitos, os acertos, erros e as noções

ocorridas no espaço e tempo na aprendizagem, num processo de humanizar, socializar e sensibilizar na escola: alteridade na educação.

Concomitante à experiência da Pedagogia na UFRGS, em 1996, participei do grupo vocal *Da Boca Pra Fora*, como soprano. Em toda a graduação, manifestei, desde o primeiro semestre, em 1996/1, o interesse em pesquisar<sup>3</sup>. Isto me levou a, em janeiro de 2006, quando vim morar em Pelotas, por razões familiares, a buscar o Curso de Especialização em Educação Infantil, na Faculdade de Educação da UFPEL. Este espaço, minha experiência com a Pedagogia, o Teatro, as Artes Visuais e a Música apareceram, e fui convidada a participar como ministrante de vários eventos.

Meu artigo de conclusão do curso abordou *O Teatro na Formação de Educadores/as: Possíveis Relações com uma Prática Pedagógica Significativa*. Investigou as relações do teatro com a educação na transformação do educador, além da relação da arte teatral que o educador-aluno estabelece no espaço escolar, a partir da pedagogia do corpo e da sensibilização para o jogo da alteridade - onde incidem a percepção das noções de tempo e espaço.

---

<sup>3</sup>A professora da disciplina Pesquisa em Educação, como trabalho de conclusão solicitou um trabalho sobre um tema da educação. Escolhi como tema, já que nesta época, 1996, fazia estágio na Fundação de Bem Estar do Menor (FEBEM /ICM) hoje Fundação de Assistência Sócio Educativa, FASE, um projeto sobre a relação dos Menores Infratores com a Música: A Música Popular entre os Menores Infratores. Esta pesquisa trouxe-me uma gratificante experiência teórica e prática, além de causar grande impacto entre os colegas e professores, a tal ponto de, que na época, acabar sendo gravada no *homepage* da disciplina, que, por não estar mais no ar, não posso indicar aqui infelizmente.



Fig.10 e 11: Minicurso no 7º Poder Escolar. Pelotas /RS. 2006. Foto: acervo da autora.

Apreendi que a educação na escola depende muito de como os educadores apresentam as suas propostas e desafiam os seus alunos para as atividades através da experiência em arte e lúdica. Santos (2002, p. 16) enfatiza que o espaço adequado ao desenvolvimento da brincadeira, seja na sala de aula ou nos locais destinados ao recreio e a organização do material merecem toda a atenção de um educador/a, além de considerar as necessidades, as faixas etárias, a peculiaridade dos grupos, os interesses específicos e a capacidade de concentração e organização dos mesmos.

Viola Spolin, com base nos *jogos de regras*, propõe uma condição educacional diferente, onde o grupo constrói junto de forma prazerosa o aprendizado. Portanto, este dispensa o educador autoritário, aquele que *sabe tudo*. O professor participa como estimulador e mediador do processo, tendo uma postura de sensibilidade, educando para o sentir, o conversar, o brincar, o rir, o chorar e o olhar, no ensino das artes. Spolin (1963, p.03) ressalta que aprendemos através da *experiência*: ninguém ensina nada a ninguém, e “[...] isto é válido tanto para a criança que se

movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações”.

Somando-se a estas, outras experiências acadêmicas na UFPel foram determinantes para plasmar esta pesquisa. Frequentei, como ouvinte, em 2007/1<sup>4</sup>, a disciplina *Antropologia Visual*, com a intenção de conhecer a linguagem antropológica, a expressão visual, o recurso da imagem em Etnografia. Ali pude ver as diversas percepções e o tratamento do material imagético e suas linhas teóricas. Isto foi importante para a investigação atual, pois faço uso da fotografia não só como registro, mas como forma de reflexão, análise e construção de narrativas na formação dos participantes da mesma.

No Curso de Licenciatura em Artes Visuais, do então Instituto de Artes e Design, o IAD, hoje Centro de Artes, cursei a disciplina Teatro e Educação, onde aprendi processos, troquei experiências com colegas e professores, o que contribuiu para minhas práticas pedagógicas, e, ainda que de forma incipiente, para a discussão de textos e autores que subsidiariam a montagem de meu projeto de mestrado. Contribuíram também para a consecução de minha proposta de mestrado alguns eventos pontuais<sup>5</sup>, em 2007e 2008, como cursos de capacitação, aperfeiçoamento e tutorias. Nestas, conheci polos de EaD das cidades do interior do RS, a exemplo de Camargo.



<sup>4</sup> Na Licenciatura em Ciências Sociais, no Instituto de Sociologia e Política, ISP, na UFPel.

<sup>5</sup> : O evento *Educação Estética e Formação Docente (FaE/UFPel)*; *1º Ciclo de Estudos Sobre Narrativas e Processos (Auto) Formadores, Narrativas de Imagens-Lembranças das Aprendizagens de Professoras*; tutoria no Curso de Pedagogia à distância do Centro de Educação à Distância, CEAD, UFPel; cursos de capacitação e aperfeiçoamento em linguagem tecnológica, buscando me alfabetizar no tema.

Fig. 12. Polo EAD. Camargo, 2008. Foto: Acervo da autora.

Em 2012, na disciplina *Perspectivas Ético-Estéticas na Formação Docente*, ministrada por Mirela Ribeiro Meira, no Mestrado em Artes Visuais do CA da UFPel, que cursei como aluna especial, destacou-se, de forma decisiva, o interesse pela linha de pesquisa onde atuo. Esta experiência tornou-se um divisor de águas em minha vida, e desejei cursar o mestrado. Afinal, tudo que vem do sensível e dele deriva me interessava e interessa: Música, Poesia, Teatro, Dança e Artes Visuais.

Aprovada no mestrado, mergulhei, então, em busca de liberdade, de conseguir, a partir das minhas experiências sensíveis, levar para as relações que crio, na escola e na vida, novas possibilidades, que se refletissem em meu corpo e no corpo dos outros. Criei, através de uma Educação Através da Arte, uma nova identificação, através de uma experiência decisiva para a pesquisa, que se deu no estágio docente do mestrado, em 2013.

Durante o mestrado, ministrei oficinas em outros “pagos”, como em Dourados, MS, na *Uniarte 30 Anos: Educação e na Arte na Construção Da Sociedade Contemporânea E XI Encontro Multidisciplinar De Educação*, em 2014. O convite me permitiu divulgar/compartilhar minha pesquisa para professores da rede pública e privada, universitários dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais e comunidade. Palestrei sobre o tema Arte e Educação, e ministrei uma oficina para os alunos de Pedagogia, de Artes visuais e de Educação Física.



fig. 13 e 14 Folders UNIARTE, Dourados, MS, 2014. Acervo da autora.



Fig. 15. Palestra UNIARTE. UNIGRAN, Dourados, MS, 2014. Foto: Acervo da autora.



Fig. 16 Mesa redonda UNIARTE.Dourados, MS, 2014.Foto: Acervo da autora.

As coisas da sensibilidade são muito importantes para o pensamento de hoje. Um exemplo disto foi quando, ao chegarmos no Hotel, vimos em nossas camas um acolhimento com a mensagem de “Sejam bem vindas”, de parte da coordenadora do evento e da faculdade de Educação, professora Ms. Claudia Teixeira da Luz Ollé, com um poema de Manoel de Barros, nativo da cidade.



Fig.17. Recepção no Hotel.Dourados,MS,2014.Foto: Acervo da autora.

Voltando a Pelotas, lecionei, por seis anos, no 3<sup>a</sup> ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Brusque, aqui localizada. Lá trabalhei com o 2<sup>o</sup> e o 4<sup>o</sup> anos, com alunos de faixas etárias variadas, dos 8 a 14 anos, em situação de vulnerabilidade social. Com eles, vivi as possibilidades de uma *professora propositora*, pesquisadora, comprometida com questões de gênero, classe social, raça, etnia e violência, mas também com os afetos, a cooperação, a solidariedade e o como aprender a aprender.



Fig. 18 E.E.E.F. DR.JOSÉ BRUSQUE FILHO, Pelotas, 2012. Foto: acervo da autora,

Atualmente, leciono na da Escola Estadual de Ensino Fundamental Sylvia Mello, no Bairro Fragata, Pelotas, com um 4<sup>a</sup> ano, no turno da tarde.

Em síntese, tenho me voltado, do Curso de Pedagogia até hoje, para a temática das Artes na Educação. É ai que meu corpo está, e é para aí que tenho deixado os olhos bem “arregalados”, procurando ler, estudar, ouvir, observar, questionar. Enfim, continuo firme em minhas crenças sobre o papel do professor/a engajado/a em temas que envolvem, entre os já nominados, a Educação Estética, a corporeidade e a formação docente, inicial e continuada.

A graduação no curso de Pedagogia da UFRGS foi marcante em minha memória por desde cedo nos colocar em contato com práticas e teorias, nos exigir comprometimento, leituras profundas, sermos questionados constantemente, nos possibilitar a ter contatos com os mais variados espaços pedagógicos onde os pedagogos podem atuar não se restringindo somente ao espaço tradicionalmente conhecido como escola. Isso se refletiu numa formação mais densa, mas aberta,

nos fornecendo um mapa alternativo na formação do pedagogo. E teve suas reverberações, que motivaram, substancialmente, esta pesquisa.

## **CAPÍTULO II: ENTRE MANUAIS DIDÁTICOS, LACINHOS DE FITA MIMOSA E PURPURINAS**

A arte trabalha, antes de mais nada, com a percepção.  
Quando atinge a percepção é que ela revoluciona.  
Luis Otávio Burnier

Contextualizo, neste capítulo, o tema da investigação a partir das experiências prévias com a Licenciatura em Pedagogia que culminaram com a proposta desta dissertação.

Meu olhar reflexivo, a partir das experiências com as artes em minha trajetória, metamorfoseou-se durante uma experiência de campo, enquanto ministrava uma Oficina de Teatro para as alunas da Pedagogia da FaE/UFPel, em abril de 2007. Entre os objetivos do trabalho, estava que as alunas tivessem experiências através do corpo em Teatro e Artes Visuais. Assim, poderiam trabalhar com artes em sala de aula, além de despertarem seus potenciais de educadoras, trabalhar a sensibilidade a partir da imagem, descobrir o próprio corpo e o dos colegas, e, por fim, perceber o ambiente que cerca uma sala de aula, uma escola, o mundo. Esta experiência encontrou eco mais tarde, no segundo semestre de 2013, que, em função da greve nas federais se estendeu a janeiro de 2014, quando, já aluna regular do mestrado, escolhi como campo inicial de pesquisa a escola onde trabalhava na época. Todavia, quando fui convidada a realizar meu Estágio Docente no Ensino Superior com alunas da Licenciatura em Pedagogia, levei em conta minhas experiências anteriores que me indicaram ser ali um espaço mais “necessitado” de projetos com as artes, uma vez que a discussão e inclusão da arte na Pedagogia é relativamente recente.

O estágio foi realizado durante a disciplina de Práticas Educativas VI, com 17 encontros semanais, ministrada pela profa. Mirela Meira, que trabalhava, entre

outras maneiras, com Oficinas de Criação. Era uma turma de 47 alunos, mista, com idades entre 22 e 50 anos. Durante as oficinas na Pedagogia, começou a me chamar atenção a reação que as alunas participantes tinham no final das mesmas, o que me provocou curiosidade em compreender, afinal, o que estava ocorrendo. Cabe salientar que estes alunos, todavia, ainda não haviam cursado a única disciplina obrigatória de arte na Pedagogia, onde fiz o estágio.

A professora da disciplina realizou uma indagação inicial sobre suas concepções de arte, os objetos artísticos, suas experiências prévias com arte, sua cultura artística. Constatou que as visões de arte variavam de “expressão do Belo” a “lazer”, passando por “aquilo que está nos Museus”, distante da vida e de envolver um processo de conhecimento. Nesta ocasião, segundo depoimentos delas mesmas, esperavam receitas fáceis, manuais didáticos, *purpurinas*, desenhos *estereotipados*, e, em relação aos futuros alunos, que fossem *comportados*. Ou seja, colocavam fora de si a capacidade de transformar as relações consigo, com o outro e com o mundo.

Constatei que as alunas, depois de passarem por experiências com as artes durante a disciplina, modificaram radicalmente suas concepções a respeito do papel da arte na educação, admitindo-a como conhecimento e reflexão<sup>6</sup>, como se observa no depoimento abaixo, colhido de uma aluna em final de disciplina:

O tipo de experiência que a arte é capaz de proporcionar é único, e não pode ser substituído por nenhuma outra área do conhecimento humano. Isso significa que sem a arte nosso entendimento do mundo e também de nós mesmos fica, empobrecido. Conhecer e entender a arte produzida pelo grupo cultural a que pertencemos é fundamental na construção da nossa identidade. Por outro lado, o contato com a arte de outras culturas dá oportunidade de perceber o que temos de singular, e também amplia nossa visão do mundo. As oficinas para mim significaram um lugar de encontro comigo mesmo, onde pude expressar minhas ideias, meus pensamentos e minhas experiências. (A., 2013. Escrita. Trabalho de conclusão da disciplina)

A partir do trabalho realizado, que gerou depoimentos como este, percebi a importância que teria desenvolver um trabalho maior de artes junto a elas, uma vez

---

<sup>6</sup> Esta discussão encontra-se na investigação qualitativa pesquisa realizada por MEIRA, Mirela R.; ZAMPERETTI, Maristani P. (2009/2013) *Metamorfoses Pedagógicas: Arte, Experiência Estética e Criação Coletiva desenvolvida no Curso de Pedagogia da FaE/UFPEL*. Investiga nele a presença, relações e reverberações de uma Educação Estética e artística. Consubstancializa que corpo, influências, qualidade, transformações e relações a Experiência Estética, a Criação Coletiva e a Arte imprimem aos futuros docentes. Foram coletados depoimentos escritos de alunos do Curso em oficinas, trabalhos teóricos, memoriais sensíveis e auto-avaliações.

que o contato que têm com as mesmas se dá apenas nesta disciplina<sup>7</sup>, no sexto semestre do Curso. Embora existam mais quatro disciplinas que tratam da arte, no curso, elas são eletivas, ou seja, não atingem os alunos em sua totalidade no decorrer da formação, porque nem todas os alunos participam.

Meu desejo foi tocado indelevelmente ao ministrar uma das Oficinas de Criação, vendo, ouvindo as alunas iniciantes na disciplina e suas concepções e imaginando se estas também mudariam suas visões sobre arte. Suas expectativas iniciais a respeito de Arte e seu ensino preocuparam-me, redirecionando o caminho da pesquisa.

Senti, nesta ocasião, que é na formação de professores que se iniciam as questões de como articular prática pedagógica com teoria, transformar saberes e fazeres artísticos em pedagógicos. Pareceu-me de relevância social uma revisão, um questionamento junto a esse grupo pesquisado, pois serão eles os futuros professores/pedagogos que dirão que espaço a Arte representa na escola, na vida e para elas próprias. Também percebi que, quando realizamos exercícios corporais, não havia reconhecimento ou aceitação de si e do outro, mas uma tendência a querer padronizar os movimentos e gestos, de forma a responder um “modelo” esperado pelos outros, considerado “correto”.

Nesse sentido, senti-me desafiada a buscar meios de retomar e refletir sobre a figura do *professor propositor*<sup>8</sup>, provocando as alunas a pensarem como poderiam ser produtoras de seus saberes e peça principal das suas práticas pedagógicas.

Nesse exercício de ser professora propositora, a arte tem a potência de envolver outras de suas linguagens — como a poética (Linguagem, Literatura), a corporal (Teatro, Dança), a musical, a plástica, a imagética etc. que podem ampliar a percepção cognitiva em direção à educação humana. Nessa busca, na época, alguns teóricos me emprestaram seu olhar, que serviu de eixo condutor para meu estudo sobre o efeito da Educação Estética na formação de professores naquele espaço acadêmico.

Compreendi então a pertinência de utilizar nos cursos de Pedagogia uma abordagem da educação dos sentidos, onde os atores sociais refletissem sobre suas

---

<sup>7</sup> Todas com 68 h/a: O Trabalho com Artes no Ensino Fundamental, Arte-Educação, Arte, Linguagem e Comunicação e Discutindo Arte e Gênero em Oficinas de Criação Coletiva.

<sup>8</sup> O *professor propositor* busca alterações “no modo de fazeres de professoras/professores de arte, [onde] temos tentado mover ideias que favoreçam estados de experimentação, atijando e ativando movimentos de criação na docência” (MARTINS, 2012, p. 124).

narrativas e as possíveis implicações do trabalho docente, no espaço da prática pedagógica, com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens. Afinal, em um espaço de educação tradicional não existe tempo para os sentidos, para a sensibilidade. A este respeito, manifesta-se Marly Meira (2007, p. 57) quando afirma que

Falar, escrever não é o mesmo que ouvir e ver, tocar e manipular materialidades e simbolismos. Todo crítico que coloca de lado a própria sensibilidade está sujeito a ser refutado, mas não acatado em seu cuidado com o ser humano integral. Os fatos estéticos não podem ser totalmente explicados, pois sua *gestalt* se altera ao ser fragmentada em análises e referências alheias a quem os vivencia. A relação estética não pode ser traduzida. Quem consegue descrever a força de um abraço, num momento de crise, paixão ou mesmo solidariedade, compreensão? As ciências são parceiras desta compreensão para preencher vazios que o pensamento não consegue elucidar, com respeito à sensibilidade. No campo da estética a importância do pensamento humano para apreender problemas atuais é um tipo de julgamento essencial não só à detecção de crises como de mutações e possibilidades imaginárias de projeção e solução de problemas.

Um dos teóricos que me auxiliaram, nesta época, foi Nicolas Bourriaud (2009, p.13), para quem a pergunta artística não é mais “o que fazer de novidade?” e sim: “o que fazer com isso?” Dito em outros termos: como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir de uma massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem nosso cotidiano?

Para refletir sobre este complexo emaranhado, o referencial teórico que embasou as minhas reflexões para a criação das oficinas extraí das concepções de *amorosidade, afetividade, corpo e latência*: [...] “o sensível, as percepções e os afetos se autoproduzem num campo de ação mais vasto do que o da nossa compreensão, seja ela corpórea ou mental” (MEIRA; PILOTTO, 2010, p.59).

Para exemplificar como observei na prática este processo, esta vastidão, desenvolvi uma proposta marcante junto aos alunos de meu primeiro estágio, que consistiu no uso de um simples espelho em sala de aula, distribuído a eles juntamente com uma folha A3. Disse-lhes que seria apresentada a cada um uma pessoa muito especial, sem saberem que, nessa situação, seria sua própria imagem refletida no espelho. A ideia da atividade consistia em analisar o próprio rosto e representá-lo na folha, através da criação de seu autorretrato. Percebi que uma parte da turma não aceitava sua própria imagem, justificando serem “feios”. Registrei em meu diário itinerante os sentimentos de desconforto surgidos nesse trabalho,

constatando que suas representações eram feitas com pouca expressividade e permeadas pela ideologia da mídia televisiva, com coraçõezinhos, tipo de enquadramento, cores etc.

Quando ministrei para a turma Oficinas de Artes- a exemplo do que realizo em outros espaços- organizei momentos desdobráveis em: aquecimento, dinâmicas ao desfecho e final. Exemplifico-os abaixo, através da divisão das atividades em três momentos:

**Momento 1:** *peço ajuda das alunas para arrumar a sala de aula, deixando o maior espaço possível para o desenvolvimento dos exercícios; o primeiro envolve a apresentação do nome, e tendo a liberdade que acrescentar algo a mais de si para o grande grupo.*



Fig. 19 Oficina.Sala 104, FaE/UFPel,2013/2. Foto: Acervo da autora.

**Momento 2:** *hora do aquecimento corporal, de acordar o corpo, fazê-lo presente e vivo na oficina, que começa mexendo partes do corpo, indo de uma massagem coletiva a mexer a cabeça, os ombros, os braços, as mãos, o quadril, as pernas e terminar nos pés.*



Fig.20.Oficina de Teatro, FaE/UFPel, Outubro/2013. Foto: Acervo da autora.

**Momento 3:** começa o processo de doar-se, de relacionar-se, comungar com os outros e consigo; em duas fileiras, cantam e tentam interpretar a música Amor I Love you, performatizada por Marisa Monte. Aqui, peço que declarem seu amor ao colega em frente e vice versa.



Fig. 21 Oficina de Teatro.Sala 104, FaE/UFPel.Novembro 2013. Foto acervo da

autora

**Momento 4:** Após, caminhando pela sala, experimentam ritmos lentos, acelerados, moderados, sem deixar de olhar o colega. Distribuo lenços de todos os tipos, para cada um escolher e interagir com o pano e seu corpo, percebendo os movimentos que este material proporciona na interação.



Fig.22 Oficina com panos.FaE, Novembro de 2013.Foto: Acervo da autora.

**Momento 5:** *Em duplas, com os panos, proponho que interajam ao som do grupo “Cuidado que Mancha, música “Não Dança que essa música vai te manchar” (FINKLER; ZAMBELLI, 2006) Por ser um frevo, torna-se contagiante.*



Fig 23. Interação Música/Dança/Panos. FaE, Novembro 2013. Foto: Acervo da autora.

**Momento 6:** *Depois de mexermos o corpo, brincarmos e sermos estimuladas, fazemos uma conversa, paramos para uma reflexão de como foi para a experiência ética, estética e afetiva de encontrar histórias e perceber que o mais importante não era encontrar pessoas, mas encontrar essas histórias, essas narrativas que constroem as pessoas nas suas vidas.*



Fig. 24 Integração/reflexão. Novembro/ 2013, sala 104, FaE/UFPel. Foto: Acervo da autora.

Durante as aulas, fui observando o que mobilizava os alunos, como adquiriam bagagem, repertório, reconhecimento, como surgia a criação num campo legitimado por um contexto histórico silenciador. Sendo assim, tive o sentimento da curiosidade,

do risco de pesquisar, no campo das Artes, o que convergisse para uma forma mais adequada de quebrar com as repressões. Foi aí que, em minha relação com estes futuros professores evidenciou-se a importância da atuação do professor no apoio, no estímulo, na escuta sensível, na proposição de desafios e na valorização de seus traços espontâneos e criadores. Procurei respeitar os elementos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, sensível, estético, ético e artístico com os quais estava lidando, como a autoconfiança, a alegria, as descobertas e os medos- tanto meus quanto dos alunos- durante o processo, bem como o ritmo individual de cada um em formação pedagógica.





Fig.25, 26 e 27: Exercício Cego/Guia. Nov.2013, sala 104, FaE/UFPel. Foto: Acervo da autora.



Fig. 28. Foto: Exercício Autorretrato. Novembro de 2013. Acervo: autora. Foto: Mirela Meira

Na atividade relativa à realização de um autorretrato, propus que, em uma folha A3, os alunos os fizessem, após receberem, cada um, um espelho no qual deveriam examinar-se, olhando-se cuidadosamente, para desenhar sua imagem. Num segundo momento, apresentei um documentário do Projeto Arte na Escola<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Vídeo AUTO – RETRATO. Dir. Cacá Vicalvi. São Paulo: Rede Sesc/Senac de Televisão, 2001. N.23. (O mundo da arte). Sinopse:A exposição Auto-retrato: espelho de artista, organizada pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo? MAC/USP, na Galeria de Arte do Sesi do Centro Cultural Fiesp, sob a curadoria de Katia Canton, apresenta o tema em seis módulos. O documentário os revela como fios condutores, com a participação da própria curadora e crítica de arte, e do artista plástico Gustavo Rezende. Uma visão histórica nos permite perceber os autorretratos como registros singulares.

chamado de “autorretrato”, em que aparecem artistas que fizeram seu autorretrato, com objetivo que se tornasse o fio condutor da atividade, aguçando o sentido da observação, da percepção e das características peculiares de cada um.

A aula contou com um trabalho prático de jogo teatral e o desenho como observação de si - como forma de autoconhecimento- contendo os exercícios do olhar. Propus duas filas, misturadas, gurias e gurus, onde teriam que brincar com o gesto do seu olhar, fazendo caretas, colocando a língua para fora, mexendo todo o rosto, interagindo com o colega e estimulando a imaginação. Com essa atividade, percebi como ia surgindo o reconhecimento do próprio corpo dos participantes. Era esperado que, nessa experiência, ocorresse um processo de identificação, ou não. Observando posteriormente o processo, percebi que, muitas vezes, o que ocorreu foram ações de estranhamento, de falta de pertencimento àquele corpo.

Com relação aos desenhos, a maioria, embora tenha ocupado uma grande parte da folha de papel e tenha centralizado a imagem, desenhou com traços débeis, quase imperceptíveis, como o grafismo de crianças entre quatro e cinco anos de idade. Com relação à cor, utilizaram-na de forma literal, exceto nos cabelos, que modificaram. Não houve nenhum tratamento de textura, ou de organização compositiva, o olhar foi o renascentista, de frente, duro. Ainda assim, quase que a totalidade dos alunos reconheceu quem estava representado ali, fosse por um detalhe, fosse por alguma semelhança de estrutura, de padrão facial. Expliquei-lhes que a representação não é o mais importante, mas sim, a reproposição de cada forma, que é única, e que não precisa corresponder ao real, não precisa ser mimética.

Um detalhe que precisa ser considerado é que, normalmente, embora as pessoas sejam expressivas e tenham potência pela vida, por serem reprimidas na escola, família ou sociedade, não querem contar suas histórias, suas marcas, não se identificam como atores sociais. Isto apareceu durante o processo quando, no início do exercício, demonstraram insegurança em produzir o retrato, habituados a modelos pré-determinados, repetindo concepções de corpos que não são deles, brancos e loiros. Registrei em meu diário que as representações possuíam pouca expressividade, permeadas pela ideologia da mídia e por estereótipos visuais.

---

Neste contexto, repetiam que “não sabiam desenhar” e pediam modelos prontos, queriam desenhar com precisão e linhas perfeitas seu retrato, utilizando réguas, borrachas etc. Percebi que uma parte dos alunos não aceitava sua própria imagem, justificando serem *feios*, ou *esquisitos*.

Nos exercícios que havíamos feito no jogo teatral, havia proposto que nossos rostos se transformassem no que queríamos ser. Afirmara que não existe o *feio* e o *bonito*, que tudo é uma grande invenção, é mera representação. Todavia, na hora da ação, isto parece não ter sido registrado, e notei muita resistência e tensão.



Fig. 29 e 30. *Autoretrato*. Jan/2014. FaE/UFPel. Foto: acervo da autora.



Fig. 31 e 32- Exposição/Apreciação dos trabalhos. 8/01/2014. FaE/UFPel. Foto: Mirela Meira

Propus, então um segundo trabalho, novamente com uma folha A3. Desta vez, vencidos por estímulos e pela valorização de seus traços espontâneos, aos poucos foram aceitando provocações e se permitiram desafiar-se, passando a ocupar, com mais segurança, todo o suporte, e criando, desta vez, suas próprias representações, dispensando o modelo. A diferença saltava aos olhos. Um relato de uma das alunas ilustra os desdobramentos dessa atividade, a partir de seu ponto de vista:

O autorretrato foi uma proposta feita pelas professoras Mirela e Joelma no qual cada aluna deveria se desenhar olhando para um espelho. Eu sempre gostei de desenhar, mas uma coisa me faz perder a vontade que é a comparação do meu desenho com o dos outros. Gosto de exigir o melhor de mim, em todos os setores da minha vida, não como algo para ser superior aos outros mas para provar o melhor que posso ser ao meu eu. Na hora de confeccionar o autorretrato, fui vendo o como minhas colegas se descontraíam na medida que iam fazendo o seu e isso foi de certa forma me inspirando. Percebi os detalhes que elas fizeram em seu desenho dando o melhor que puderam também. Na hora de expor os trabalhos, vi uma parede de significados e singularidade. Enfim, eu desenhei no papel o meu eu verdadeiro, não aquele rebocado e criado pela sociedade, mas aquele que compõem tudo que sou. Essa atividade promoveu um grande aprendizado pra mim. Também me deu ideias para colocar em prática na minha classe de alfabetização. Aprendi que o feio não existe e que as diferenças compõem o belo. Preciso mudar esse olhar do feio e belo que fui criado em mim no período da escolarização (LSS, aula. Jan. 2014)

O interessante é a consciência da transformação, quando afirma que “algumas fizeram detalhes que eu poderia ter feito mas não pensei. Na construção do meu eu na folha de papel, percebi detalhes, qualidades e defeitos em meu rosto. Um deles são as minhas espinhas e marcas de cravos, que provam o quanto eu me alimento mal. O meu nariz grande, como marca da família Souza” (L.S.S., 2014).

Minha intervenção teve como pressuposto uma abordagem de respeito a fragilidades de toda a ordem por eles trazida para a sala de aula, sobretudo talvez pela configuração de nossa sociedade, que invariavelmente separa em grupos seres humanos como coisas a serem compartimentadas.

Em nossos encontros posteriores, visualizamos outras possibilidades de expressão, apontadas por eles em sua rotina acadêmica. Nossas práticas convidavam ao corpo, por inteiro, a participar da dinâmica, dispensando a aula expositiva a que estavam habituados, a estarem presos no espaço de sua classe, limitando-se a olhar somente o corpo do professor que leciona sua aula.

A partir deste trabalho, aprendi que ter experiências nesse campo pode gerar sentimentos de prazer, de potencialização do coletivo, de criação, mas, ao mesmo tempo, percebi que vieram à tona minhas dificuldades, minhas limitações, mas em escala menor.

Este contexto rico me motivou a prosseguir com a investigação no semestre seguinte, também na forma de estágio docente, com outra turma da licenciatura em Pedagogia. Só que, desta vez, este seria meu campo experimental, meu processo investigativo.

## CAPÍTULO III- A INVESTIGAÇÃO

### 3.1. *IN-VENIRE*

Inventa-se um mundo cada vez que se escreve.  
Trata-se, na realidade, indo ao encontro da etimologia, “invenire”,  
de fazer vir à luz do dia o que já existe,  
vivido amplamente na experiência cotidiana,  
embora os hábitos de pensar  
impeçam-nos de vê-lo  
Michel Maffesoli, 1997

O estudo aqui referido, a partir da epígrafe de Michel Maffesoli, aponta para a importância da re-descoberta dos processos, de sua revalorização, da experiência, para a fundamentalidade de valorizar e potencializar o espaço da arte na formação de professores através da Arte, que lida com as questões da percepção, da sensibilidade e das emoções, mas também da expressão, do gesto criador e afetivo, da consciência de si e do corpo do sujeito em relação ao grupo ao qual pertence (MEIRA, 2010). Estes elementos são chave para um professor que vai trabalhar com crianças, mas não só.

Retomei o termo que defini como uma das categorias, que se refere ao o tipo de educador que deveria ser o pedagogo: o *professor-propositor* (MARTINS, 1998; 2007; 2009), que cria *estados de invenção*, propõe uma experiência, passa a ser um deflagrador de mudanças também nas práticas cotidianas, não só nas aulas de arte.

Portanto, cria dispositivos de ação/ reflexão reunidos em torno do que chamei de Oficinas Radicantes, mais adiante explicitadas.

A este respeito, manifesta-se Martins (2006, s/n):

Somente como professores inquietos poderemos ultrapassar o senso comum que nos mantém no que já fizemos, que nos faz repetir o que deu certo para outros, que nos conserva acomodados no que se já sabemos. Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimenta como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática. Pessoas que, convivendo com a arte contemporânea, potencializam suas ações em trajetos propositores.

A ideia de projeto pedagógico, presente em Martins, aparece também com grande força em Fernando Hernández (2000). Para o pensador espanhol, é de suma importância o trabalho pedagógico continuado, pois é capaz de despertar a compreensão da cultura visual e do pensamento crítico do educando, no contexto onde se insere. Este estudioso trabalha com a ideia de *transgressão* (HERNÁNDEZ, 1998), onde propõe que os professores tenham a coragem de desobedecer a visão da educação escolar baseada em “conteúdos” apresentados como “objetos” estáveis e universais, que não considera a realidade constituída coletivamente.

Entendemos a suma importância o papel do professor-propositor na escola, pois que contribui, por meio de ações educativas, com o estímulo à afetividade, às trocas sensíveis e ao desenvolvimento da cognição da criança. Um pedagogo que não passa pela arte, teria condições de fazê-lo?

A partir da experimentação, do entendimento do universo simbólico, do despertar de consciência e do senso crítico, a criança- e o professor em formação- tornam-se sujeito das práticas que realizam em sala de aula, e fora dela, abrindo-se para caminhos outros que levam ao aprofundamento dos vínculos com a escola e a família, como postulava Paulo Freire (1996). Então, seria preciso que o futuro professor vivesse, em si, estes processos.

Deste modo, esta investigação dirige-se a estas prerrogativas, considerando sua relevância para a formação inicial do Pedagogo, pois lhe propicia um aprofundamento nas questões ligadas à sensibilidade, à Arte e de seus saberes, distintos dos racionais e intelectuais, embora complementares. Os processos da arte proporcionam, segundo experiência adiante descrita, através de seu fazer- sua poética- o fortalecimento dos processos pedagógicos ligados à formação docente,

que se relacionam, de forma direta, aos vínculos que se fazem dão no cotidiano da escola ou em qualquer outra instituição educativa ou no processo pedagógico, seja em instituição formal ou não.

O estudo em questão, nascido de meu contato com os alunos da Pedagogia por ocasião do estágio docente em 2013, aponta para a importância de valorizar e qualificar o espaço da arte no desenvolvimento de professores *durante* suas formações. Estes, que vão trabalhar com a criança, mas não só, necessitam da Arte para lidar com questões da percepção, sensibilidade e emoções, mas também a criação de linguagens, gestos, criação, a consciência de si, de seu corpo e do grupo ao qual pertence.

Parece que a sensibilidade tem sido excluída da formação / ação dos professores, pois tem sido meramente técnica e racional, bem como a corporeidade. Todavia, entendo ser de suma importância uma formação que se preocupe com ações educativas em arte que estimulem a afetividade, que trabalhem esta corporeidade esquecida, os afetos, as emoções e a autoconfiança por meio da experimentação, do entendimento / sentimento do universo simbólico, do despertar da consciência e do senso crítico e estético, pois o educando torna-se sujeito das práticas que realiza em sala de aula, e fora dela, abrindo-se para caminhos outros que levam ao aprofundamento de vínculos que acabam por se estender à escola e à família.

Partindo do que expus anteriormente, a pesquisa contempla a área de arte que se relaciona com a educação, com a criação e a expansão do conhecimento na forma de seus saberes. Compõe-se de uma reflexão sobre as intervenções pedagógicas provocadas na Pedagogia, levando em conta a corporeidade, o desenvolvimento cognitivo, sensível, ético, estético e artístico dos alunos. Investiguei os resultados deste processo visando à reflexão sobre que corpo teórico-prático e investigativo viabilizaria uma metodologia de trabalho que considerasse o sensível e o afeto – outras de minhas categorias de pesquisa- como saberes, ou seja, que contemplasse o caos e a desordem que cercam a arte em sua fecundação da ordem, para que houvesse transformações. Este movimento entre *ordem* e *desordem* permite melhor compreender o que é um processo pedagógico em arte, e como este poderia cooperar para a formação das pessoas envolvidas - incluindo-me neste processo- e pode talvez subsidiar pesquisas no campo da arte e da educação estética na Pedagogia.

Espero que esses futuros professores possam desenvolver proposições culturais, ético-estéticos e afetivas não só na área da linguagem, da fala e da escrita - que representam um sistema de *ordem* em relação à Arte, mas que aproveitem aquilo que realizamos em sala de aula como um dos caminhos possíveis para o fortalecimento da luta contra a barbárie, a violência e a desumanização de seres humanos – professores ou estudantes.

Por influência das minhas andanças pelo teatro, música, dança e artes plásticas, sempre tive um bom diálogo com esses campos de conhecimento, por nos fornecerem processos que aceitam expressar ideias, refletir e questionar os problemas de si, do outro, do mundo.

No trabalho atual, foquei-me nos processos corporais, por exemplo, que provocassem as subjetividades dos alunos, a criação, a expressão, a construção de saberes, mas também que despertassem o *humor*, hoje em dia tão pouco explorado nos espaços acadêmicos, como assinala João Francisco Duarte Junior (2011), ao propor que é justamente o caráter *não sério* da arte que é uma de suas características marcantes, o que não implica, todavia, *em não levá-la profundamente a sério*.

Algumas indagações nortearam as escolhas feitas para este projeto, entre as quais as possibilidades de se trabalhar com a desordem e a contradição que a Arte/Criação instauram em um espaço pedagógico que se quer *ordem*, imobilidade, palavra, ausência de criação, rigidez conceitual.

Outra das perguntas se dirigiu ao *papel do corpo* e da *expressão*, além de qual a influência exercida pelo *professor-propositor* nas aulas de arte junto à Pedagogia. Outra questão de pesquisa de se delineou foi a da transformação perceptiva, de postura, reflexão e concepção de arte, percebida neste relato:

mudei minha concepção de arte pude perceber que a arte está presente em tudo na nossa vida, meu gosto pela arte e até mesmo em meu comportamento sinto que me transformei até mesmo em uma pessoa mais sensível, com olhar mais observador e que tem até mais curiosa em relação aos significados se eu vejo uma obra de arte eu logo penso o que será que quer dizer e muitas percebo significados singulares a minha percepção, me remetem e isso para mim é muito importante pois eu sempre pensava quando parava pra ver algo em o que ele quis desenha nem pensava em o que ele quis transmiti como hoje em dia eu penso. E como professora o principal o como se deve respeitar e valorizar as expressões artísticas das crianças, e como é rico o conteúdo das artes e seu vasto leque de possibilidades envolventes de trabalhar com os pequenos. (PRC, Oficina, Novembro de 2013)

Esta demanda levou a outra, qual seja, o papel da arte nas aprendizagens que proporciona, que saberes emergem das experiências dos alunos, levando-se em conta que estes se inserem em um contexto tradicionalmente racional, da palavra, da alfabetização, do ler/escrever/contar impingido tradicionalmente à formação inicial do curso na Pedagogia em questão. Isto apareceu na fala de um participante quando afirma que através das aulas pode

[...] entender melhor que arte não são só trabalhos “bonitos”. Ela pode perturbar e intrigar, arte é capacidade que cada um de nós temos de criar, baseados em nossas vivências, nela estão muitas vezes diversos tipos de sentimentos e posições implícitos, e temos que ter um olhar mais sensível a isto, as crianças também podem expressar seus mais variados sentimentos através de seus trabalhos. (DMC, dez 2013)

Esta alocação me levou a perguntar-me o que caracteriza um processo pedagógico em arte, o papel do estético neste, colocou em xeque os objetivos do estudo, trazendo à discussão a relação da formação em Pedagogia com a arte- ou sua ausência, e também que outras proposições e conexões permitem conectar vida- arte- espaço acadêmico de formação.

Localizo o trabalho em grandes categorias. A primeira delas se dirige à *criação de sentido*, que envolve os “achados de si”, o corpo, suas aprendizagens e narrativas, as reverberações éticas, a solidariedade

A segunda, relaciona-se à Educação Estética e artística, incluindo a noção de experiência estética, aprendizagens em arte, metamorfoses ético-estéticas, políticas, afetivas e epistemológicas. Aqui, incluem-se as rupturas das concepções de arte, sociedade, fazer e as ordens pedagógicas que os acompanha

A terceira diz respeito a uma metodologia radicante, que inclui o *professor propositor*, a poética da arte, de “quebradura”, de tirar de um “estado de mofo”,

E a última, o orgasmo, reúne a criação coletiva, as metamorfoses entre ordem e desordem, a socialidade, a integralidade entre sentir e pensar.

Quanto à *forma metodológica* que caracterizou o trabalho como um *todo* - reunindo aulas, Oficinas, depoimentos, expressões, reflexões etc.-, encontrei na metáfora que Nicolas Bourriaud, teórico e crítico de arte francês cunhou como *radicante*. As experiências estético-artísticas que desenvolvi sob forma de Oficinas são radicantes, já que não são fixas, e, assim como as identidades também *radicantes* (movediças) que o autor sugere, estabelecem um *relato dialogado*, ou intersubjetivo, entre “o sujeito e as superfícies que ele atravessa, às quais prende

suas raízes” de modo sempre diferente, a produzir o que poderíamos chamar de *instalação, acampamento*, algo em construção (BOURRIAUD, 2011, p. 54).

Nesse sentido, meu olhar reflexivo e sensível ao longo do texto ancorou no trabalho desenvolvido nestas Oficinas. *Radicalentes* porque instauraram movimentos cujo propósito é perceber/sentir o próprio corpo como canal de expressão criadora, sensorial, fruição estética e liberdade, que ocorre por (des) enraizamentos móveis, num processo de complexificação radicular. Crescem para onde há vida, sem nunca parar: à procura de alimento, água, nutrientes, como nós.

A imagem abaixo ilustra o *radicante*, cujas raízes, ao invés de se lançarem para baixo, sobem e se entrelaçam, ou “nascem” da parede, subvertendo o que comumente se esperaria delas:



Fig. 33: Baitogogo. Henrique Oliveira Disponível em: <http://palaisdetokyo.com/en/exhibition/monographic-exhibition/Henrique-Oliveira>. Acesso em 01.05.2014.



Fig. 34: Baitogogo, Henrique Oliveira Disponível em: <http://www.evoke.com.br/site/sem-categoria/evoke-arte-raizes-organicas>. 01.05.2014.

Busquei autores que contivessem relações próximas à pesquisa que fizessem sentido e que me provocassem nessa construção, como a *Razão Sensível*, de Michel Maffesoli, a *Estética Relacional e Radicante*, de Nicolas Bourriaud, o *Sentido do sensível*, de João Francisco Duarte Jr. e a *Educação Estética e Afeto*, em Marly Meira. Para compreender o que constitui um processo pedagógico, busquei Malvina do Amaral Dorneles, que nos faz pensar sobre as relações entre *desordem/ordem* nele presentes. Além do quê, a autora menciona a indispensabilidade de nos colocarmos no processo, pois “[...] é através do que se diz, se pensa, se sente, se faz ou do que não se diz, não se pensa, não se faz que se explicita uma compreensão de mundo que já é, por si mesma, uma ordem concebida. (DORNELES, 1996, p.53).

O embasamento teórico tangenciou conteúdos relativos ao que Mirela Meira (2007) nomeia de *Metamorfoses Pedagógicas do Sensível*, ou seja, todo o processo pedagógico transformador parte das relações ético-estéticas e políticas que podem ou não se dar pela via da arte, e o quanto é central fazê-lo *através* da arte. Isto acarreta e desvela a necessidade de reconstruir a ação cotidiana, à luz de contribuições conceituais por meio de proposições feitas aos alunos com a intenção de gerar *estados de invenção* (MARTINS, et al 2009).

Para Guimarães, (2013, p.2773), ser/estar em “estado de invenção” significa inquietar-se, é como estar em estado de *desaprendizagem*. O inquietar provoca, e é

provocado, pela ação investigativa, pela reflexão constante e pelo mergulho no equilíbrio entre conservar/transformar, pelo desejo de desaprender. E essa busca – “[...] acionada pela inquietude e aquilatada pela reflexão – agem na essência da pessoa/professor, no âmago da sua integridade, gerando deslocamentos, rupturas e continuidades – um movimento que só se faz possível quando arte-vida-educação se fundem”.

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, e almeja uma abordagem científica expandida, que se utiliza de vários métodos para coletar dados, uma vez que foca tanto a *compreensão* – e não explicação- do objeto de estudo, quanto sua origem, importância, relações, conexões, metamorfoses. Essa abordagem permite com que o pesquisador analise os dados coletados por meio de suas interpretações e descrições a partir de uma *íntima* com o objeto, para compreendê-lo de dentro, contornando seus limites sem aprisioná-lo. É o que Michel Maffesoli (2001) chamou de um *pensamento do ventre, acariciante, que ama o que descreve*.

Na pesquisa qualitativa, assevera José Luís Neves, a obtenção de dados descritivos se faz “[...] mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo”. Assim, “[...] é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (NEVES, 1996, p.1)

A *pesquisa-ação* (THIOLENT, 1992; BARBIER, 2002) pareceu-me adequada para trabalhar com o sentido artístico-afetivo. Esta se aproxima de uma corrente teórica que aposta na integralidade entre sentir e pensar como prática pedagógica.

Para Lucimar Bello Frange, a pesquisa-ação, em arte, tem por meta “[...] experimentar o experimental. O pesquisador atua na cena sem ser um mero observador, ou contemplador, mas uma agente do processo investigatório”. O *método*, portanto, vai sendo construído “[...] a partir de interrogações surgidas do diálogo entre teoria e prática”. A arte, portanto, nos espaços formais ou informais de educação, é um conhecimento *em pesquisa-ação*, pois suas *possibilidades de vir-a-ser* podem ser colocadas em “[...] questionamento constante”. Pois quando se trata “[...] de um fazer que precisa inventar seu fazer, fazendo-se”, como *método qualitativo* explora conceitos que fazem com que visões e definições *percam-se* ou *misturem-se* em outros tipos de pesquisas. (FRANGE, 1995, p. 224). A pesquisa-

ação no campo da arte é uma espécie de “metodologia sem metodologia”, por ser *instituinte, fundante, invenção, busca de descoberta, comparação, elaboração*, “geração de formas e conceitos que deem conta destas formas” (idem, *ibidem*).

No caso específico da arte-educação, a pesquisa se desloca para o plano da observação direta do outro, do seu processo de atuação e dos produtos que esse processo apresenta fragmentariamente, exigindo uma interpretação cujas fontes não estão apenas nos registros perceptíveis. A pesquisa *em-ação*, assim, permite tangenciar uma abordagem expandida, que se utiliza de vários métodos para coletar dados, uma vez que foca tanto na compreensão do objeto de estudo, quanto na sua origem e importância.

Para Michel Thiollent (2003), na pesquisa-ação e na pesquisa participante, o pesquisador é um deflagrador de *mudanças*, e há que se considerar, neste processo, o seu próprio corpo, apostando na integralidade entre sentir e pensar como prática pedagógica em arte.

A Pesquisa- ação, na visão de Barbier é “pedagógica e política”, pertence à categoria “formação”, ou seja caracteriza “um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimuladas pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano” (2002, p.19). Rejeita, portanto, as noções de racionalidade, objetividade e verdade, empregando categorias interpretativas, neste trabalho, minhas e dos alunos. Assim, pode ser libertadora, emancipatória, e sua meta é “a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas” (idem, *ibidem*).

O método qualitativo é aqui é entendido “como o exercício reflexivo de apreensão de uma dada realidade, ou como a expressão da relação sujeito/objeto, isto é, da forma como o pesquisador enquadra a realidade e nela se enquadra” (ADOMO; CASTRO, 1994, p.173) Podemos pesquisar sem considerar “a ameaça da vida, do envelhecimento, da doença aniquiladora, do prazer e de seu definir, das novas sensações e das outras tantas violências”, pergunta o autor “ [...] sem que tenhamos nossa pele e nosso olhar para esse mundo, impregnados pela força da sensibilidade?” perguntam Adomo e Castro.

No *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano, encontramos dois significados para método: “qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa” e “técnica particular de pesquisa”, *um* “procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos” (ABBAGNANO, 2003, p. 668). Embora na Antiguidade clássica fosse empregado em dois sentidos – investigação e

doutrina – contemporaneamente significa uma “técnica particular de pesquisa” que pressupõe uma ordenação de procedimentos inerentes à mesma.

O *método* nesta pesquisa aplica-se ao estudo das percepções, relações, representações, crenças, sentimentos, intuições, percepções, opiniões, produtos das interpretações que os humanos [eu e os alunos] fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam.

Barbier (idem, p.117) considera o método da pesquisa-ação uma abordagem em espiral, que utiliza-se de noções entrecruzadas. Todo o avanço em pesquisa-ação, para ele, “implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Exige mudança permanente, pois “seu “objeto” constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida”.

Todavia, por si só a pesquisa-ação não contempla, a meu ver, a integralidade do que desejo realizar neste trabalho. Para tanto, aproximei-me de dois outros polos teóricos: a *Sociopoética* de Jacques Gauthier (2009) e a *Razão Sensível*, de Michel Maffesoli (2001). Por esta razão, René Barbier e Michel Maffesoli alcançaram-me dados. Com a “escuta sensível” de Barbier pude perceber que num campo de pesquisa, toda a *escavação* deve, necessariamente, “conduzir a uma nova postura [e assim], a uma nova inscrição do pesquisador na realidade, tornando-se existencial, inseparável da vida” (BARBIER, 2002, p.17). De onde a sensibilidade não pode estar de fora, pois ao pesquisar, perguntamos sobre “o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe sentido” (Idem, p.18). A arte e a sensibilidade são fundamentais neste processo porque se trata de aplicar faculdades de abordagem da realidade.

Na *escuta sensível*, a ação necessariamente inscreve o pesquisador na realidade, sendo definida “em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica” (BARBIER, 2002, p.17-8). Não prescinde da dimensão ético-estética do pesquisador, de sua intuição, de sua criação. A escuta sensível se apoia na empatia, ou seja, “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a existencialidade, na minha linguagem)”. A *escuta sensível* – da mesma forma que a razão sensível- aceita incondicionalmente o outro, [...] não julga, não mede, não compara. Ela “compreende [...] afirma a coerência do pesquisador”. Este comunica

“suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, “consistente”. (Idem, ibidem, p.94).

Os dados trabalham com elementos que “[...]pertencem aos domínios da intuição, da criação e da improvisação, no sentido da ambivalência e da ambiguidade, em relação ao desconhecido, à sensibilidade, à empatia, assim como a congruência em relação ao conhecimento não-encontrável, ou “velado”. Em última instância, “[...] como o é o real. O espírito da criação está no cerne da pesquisa ação existencial, sem saber jamais o que advirá ao final” (BARBIER, 2002, p.68).

Metodologicamente, por relacionar-se à *sensibilidade* é que fiz esta eleição, em função dos métodos da pesquisa qualitativa serem válidos e adequados por “[...] conformarem melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2010, p. 57).

A utilização dessa abordagem permitiu que eu analisasse os dados coletados por meio de interpretações e descrições a partir de uma aproximação com o objeto, para compreendê-lo de dentro, através do que Michel Maffesoli chama de um pensamento “do ventre”. Ele trata os movimentos entre de ordem e desordem como indispensáveis a toda e qualquer pesquisa, bem como indica a presença de uma *nebulosa afetual*, da qual *não se pode excluir as paixões*, com a ambiguidade que lhe é característica. Anota que, nas histórias humanas, de forma cíclica, “[...]identificam-se momentos em que se dá uma nítida ruptura entre o que é *instituído* [ordem] e o que é *instituinte* [desordem]. Estes “conflitos de paradigmas” precisam ser compreendidos “[...] como modos diametralmente opostos de apreender o real” (MAFFESOLI, 2001, p. 118). O autor também propõe uma terceira via, que equivale à *desordem criadora*, na figura da “razão sensível”, capaz de conjurar ambos. Fundada na máxima medieval de coincidência dos opostos, ou, “[...] *coincidentia oppositorum*, que faz com que coisas, seres, fenômenos, totalmente opostos, se combinem” (Idem, p.36).

Maffesoli (idem, p. 114), descobre uma *sensibilidade teórica* quando destaca que trata-se de uma verdadeira revolução em nossas maneiras de pensar. Com efeito, a *sensibilidade teórica dominante* é indubitavelmente a *prática da suspeição*. No livro *Razão sensível*, Maffesoli (1998, p.27) destaca que

[...] Talvez seja quando sentimento de urgência se faz mais premente que convém pôr em jogo uma estratégia da lentidão. Assim, confrontados que estamos, todos, ao fim das grandes certezas ideológicas; conscientes, também, do cansaço que invade os grandes valores culturais que moldaram a modernidade; por fim, constatando que esta última já não tem grande confiança em si mesma, é indispensável recuar um pouco para circunscrever, com a maior lucidez possível, a socialidade que emerge sob nossos olhos.

Michel Maffesoli propõe como forma de pensar uma construção em abismo (2001, p. 19), que permite uma leitura mais aprofundada, um pensar *em tom menor*, um processo *metanóico* (andar ao lado) oposto ao *paranóico*. O pesquisador deve *farejar, intuir*, estar atento ao *instituinte*, ao subterrâneo, em um movimento pendular entre este e o taxionômico, o instituído, o oficial, porque há conhecimentos de vários tipos. O pensador, “aquele que diz o mundo”, não se deve abstrair; é que ele faz parte daquilo que descreve, e, situado num plano interno, é capaz de manifestar uma certa visão de dentro, *uma in-tuição* (idem, p. 25). Trata-se de

[...] um estilo cotidiano, feito de gestos, de palavras, de teatralidade, de obras em caracteres maiúsculos e minúsculos, do qual é preciso que se dê conta – ainda que, para tanto, seja necessário contentar-se em tocar de leve, em afagar contornos, em adotar um procedimento estocástico e desenvolto. É a esse respeito que o estetismo, que podemos reivindicar, será declarado correlato de uma reflexão “formista”. (MAFFESOLI, 1988, p.36)

Salienta que, em toda a abordagem intelectual, há uma “estilização da existência”, não basta ter o que dizer, é preciso encontrar *uma forma de dizê-lo*. Por essa razão, elege como prioridade em sua escrita *a metáfora e a analogia* como *elementos centrais*. Alerta, entretanto para o perigo da metáfora tornar-se um fim em si mesma, deixando de atender à exigência estética que dê conta da labilidade social. “É de fato necessário que o senso comum(nologia) não se afaste demasiado (...) da banalidade social” (MAFFESOLI, 2001, p. 39).

Meira (2013, p.11) afirma que as relações tensionadas entre ordem e desordem “se repetem na já conhecida oposição entre sensível e inteligível, e este último sempre foi considerado mais importante que o primeiro”. Herdamos do século XIX o primado da razão “[...] como “a” forma de conhecer, restando à arte um caráter instrumental, cuja função seria aquela capaz de conferir um valor de verdade, de manifestar dimensões por meio da figuração, tanto mais verídica quanto

reconhecível, representativa”. Esse risco parece evidente, para a autora, uma vez que, “[...] se exaurida de seu contrário, despida de sua capacidade de desordem, desvio, exposição do irracional, impermanência, a arte corre o risco de tornar-se apenas simples suporte para o conceito”. Assim, ela necessita destruir a ilusão de verdade, o que as vanguardas do início do XX iriam fazer, adentrando no terreno da metamorfose, resultante da tensão “ordem-desordem”, geradora de movimento, da “integração homeopática do mal” (MAFFESOLI, 2004, p.35).

Procurando compreender o caminho que a pesquisa estava tomando, fui apresentada à Sociopoética, nascida junto aos estudos *transculturais* como aquela que “utiliza técnicas de inspiração artística para produzir os dados de pesquisa, além das entrevistas habituais no mundo acadêmico” (GAUTHIER, 2012, p. 13). Esse método se caracteriza pela *participação*, pela *união do olhar dos pesquisados e do pesquisador sem distinção hierárquica*, usando a Arte como forma de conhecimento e discussão.

Santos (2005) afirma que, como método, a sociopoética transforma o ato de pesquisar num acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação). Em sua visão, é uma continuação do amadurecimento da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Para Gauthier,

Nos dias de orgulho, pensamos que a Sociopoética possui, no campo da pesquisa, uma relevância igual à obra de Paulo Freire na educação. Pois, da mesma maneira que os “Círculos de Cultura” introduziam a dialogicidade (o diálogo e a confrontação de posições e códigos na leitura do mundo) na aprendizagem do ato de ler e escrever, pretendemos trazer ao mundo acadêmico códigos por ela desconhecidos na maneira de se produzir o conhecimento. De fato pretendemos mais transformar a academia que as comunidades em que pesquisamos. (GAUTHIER, 2009, p. 6)

O autor anota a necessidade de diálogo entre a academia e o mundo, para que os saberes oriundos deste diálogo a transformem. Porque segundo ele a Sociopoética é uma abordagem, ou método de pesquisa em ciências do ser humano e da sociedade “com possibilidade de aplicação no ensino e na aprendizagem” (GAUTHIER, 2012, p.73).

Como todo método, possui um corpo próprio, que o autor dividiu em orientações básicas. A primeira delas diz respeito à instituição de um dispositivo ainda muito novo em pesquisa, que se refere a um *grupo-pesquisador*, no qual cada participante está ativo “em todas as suas etapas (produção de dados, leituras analíticas e transversais desses dados, socialização) e pode interferir no devir da

pesquisa”. Esta organização garante formas alargadas de racionalidade, além da possibilidade de que “*outras fontes de conhecimento, não racionais e sim emocionais, intuitivas, sensíveis imaginativas e motrizes entre em jogo*” (idem, ib., p. 74); outra das orientações do autor se referem à valorização de determinadas culturas excluídas da academia, produzindo dados de acordo com sua visão própria, distinta daquela, em interação dialógica.

Outra inovação que este pesquisador aporta em relação às pesquisas tradicionais, embora outros já o tenham mencionado é inclusão *do corpo como produtor de dados*. Só que para ele, a arte é fundamental nesta produção, pois o pesquisador pensa, conhece, aprende e pesquisa de forma integralizada. Aprendemos com o corpo inteiro, e há uma necessidade de equilíbrio entre razão e emoção, uma vez que “muitos saberes não se expressam em palavras, por terem sido recalçados em nossos nervos e músculos por opressões diversas ou por pertencerem à ordem do silêncio, do sagrado ou da dança” (idem, ibidem). No processo de pesquisa, forças criadoras entram em jogo, o que leva o pesquisador à necessidade de privilegiar formas artísticas de produção dos dados que acabam - ao emergirem à consciência- por transformá-lo, neste processo, uma vez que passa a perceber fontes de conhecimento em si que não sabia possuir.

O que Gauthier traz de inovador é o termo “*achador de si*” (recorrente em sua obra) para o pesquisador, caracterizando-o como aquele que age através “da confiança e da responsabilidade”, sendo carinhoso, calmo, que se deixa marcar pela convivência, capaz de “ajuda mútua e fé, que mobiliza as mesmas energias”. Os *achadores de si* são um *coletivo*, aqueles que estão “na luta contra a burocracia, que é uma doença”. Portanto, realizam um equilíbrio entre “[...] de um lado, as energias intuitivas com visões e, de outro lado, a razão” (GAUTHIER, 1999, p. 23). Por ser um *coletivo*, não exclui o corpo coletivo (que Maffesoli vai chamar de *estar-junto*), pois “pensamos através de outros, enquanto outros pensam em nós. Isso é arte, uma vez que esse pensamento, apesar de coletivo, expressa singularidades irreduzíveis a um padrão, uma norma social”.

Voltando à Sociopoética, outro ponto que lhe é caro é a responsabilidade ética, política, noética<sup>10</sup> e espiritual do grupo-pesquisador, que extrapola o

---

<sup>10</sup> Esta dimensão ainda é, de certa forma, um tabu dentro da academia. Pesquisas contemporâneas em Neurociências indicam que a mente não está restrita ao campo cerebral, mas transcende a matéria orgânica e se expande em outras direções. As expressões ‘noese’ e ‘noético’ procedem da

meramente acadêmico para derramar-se no mundo, interferindo nos desejos e necessidades dos grupos que acolhem as pesquisas. E assim, favorece “a desconstrução dos corpos, assim como a emergência de desejos e devires imprevisíveis” (idem, ib., p.75). Neste método, portanto, os pesquisados participam da construção conjunta do conhecimento, se tornando co-pesquisadores, onde a relação que se estabelece é de troca e análise dos conceitos construídos no coletivo, onde deixo de representar de forma tradicional o papel do pesquisador dominante para o papel de mediador da pesquisa. E os alunos não são sujeitos alienados do discurso elas podem intervir no andamento da pesquisa.

Gauthier propõe na Sociopóetica aquilo que institui o dispositivo do grupo-pesquisador, potente instrumento para esvaziar as mentes e criar, coletiva e cooperativamente, conhecimentos. Assim aproxima-nos do ideal libertário da autogestão da pesquisa pelos seus participantes: as pessoas, não são mais objetos de pesquisa, e sim sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento da mesma, pelos dados que eles produzem e pela análise e interpretação desses dados (GAUTHIER, 2012, p. 12)

Nesse processo de experiência estética e corporal onde são oportunizadas as capacidades criadoras o espaço de dizer o que se pensa, tornar visível seu corpo/voz, pude perceber, ao iniciar a pesquisa, que muitos dos alunos do grupo a ser pesquisado ainda se colocavam na ordem do silêncio, do medo, da cegueira, do julgamento, deixando de se apoderar da experiência poética. Por esta razão, foram constituídos os grupos dos sociopoetas, compostos por pesquisados e a pesquisadora. Afirma este sociopoeta que

Pela prática aprendemos que as técnicas de análise de discurso que procuram revelar o não dito - presente e bem escondido “entre” as palavras - são muito difíceis de serem manuseadas e que a via mais direta ao inconsciente é a linguagem não verbal do corpo, expressa por meio de técnicas artísticas. (GAUTHIER,2009, pg.6)

Na Sociopóetica, a produção de dados aconteceu nas Oficinas Radicantes. Os dados, posteriormente analisados, permitiram traçar um *mapa* das linhas de

---

palavra grega ‘nous’, que tem o sentido de mente, inteligência ou modalidades intuitivas do saber. A noética é fruto da interação entre diversas disciplinas, as quais investigam em conjunto as esferas da ciência, da saúde, da relação entre a mente e o corpo material, a psicologia transpessoal, integral e convencional, a arte, as terapias consideradas holísticas, que estudam o Homem em sua totalidade, as ciências sociais e a espiritualidade (SANTANA, 2014).

pensamento/ sentimentos dos alunos que, em grupo, que filosofam sobre os temas que os mobilizam.

Tanto a razão e a escuta sensíveis quanto a sociopoética serviram para pensar nas oficinas as *metamorfoses pedagógicas do sensível*, ou *o sensível em pedagogia* (MEIRA, 2007), ou seja, para alcançar um nível qualitativo superior de consciência que tem na experiência estética e de criação, através da arte, uma mediação pertinente enquanto processo metodológico.

Na *mediação da linguagem*, que utilizo cuidadosamente, que almejo superar a mera discursividade racional, linear, da palavra, para ultrapassar o convencionalmente entendido como uma mera reconstrução histórica de um movimento ou processo social. Na narração que trago, aparecem, de forma intencional a imagem, a memória, o afeto, o sensível, mas que não excluem o cognitivo em direção a uma metodologia *que se transversaliza para pensar uma Ética e uma Estética para o humano* (MEIRA, 2010).

De qualquer forma, MalvinaDorneles salienta que o grande desafio teórico-metodológico e conceitual que se apresenta à Pesquisa em Educação é:

[...] como surpreender o dinamismo da vida em ação no vivido, captar-lhe a inteligência, dar conta da lógica interna que percorre, por vezes de modo desordenado, os pequenos atos criativos vividos dia a dia? como aceitar, pelo que é, a constatação provocadora da evidência do objeto, da profundidade das aparências, das verdades do senso comum, da experiência existencial do estar-junto que confere primazia emocional ao laço social? como ser tomado e deixar ver os acontecimentos, as mutações, as inovações, tudo o que se deixa ver, para além de todos os *a priori* legitimadores, indicativos e normativos do ser do mundo e do dever ser do estar social? (DORNELES, 2006, p .05)

### 3.2. O CAMPO

A pesquisa em arte aproxima-se da contingência antropológica, identifica-se com a pesquisa filosófica, com a ciência, representa uma cientificidade aplicada *sobre* os eventos, como extremidades que cruzam seus limites. Envolve sistematização e expressão que traduzam as problemáticas que não podem ser equacionadas por não se ter acesso a uma verdade subjetiva, nem a um tipo de articulação feita por cada um, mas se manifesta nos vestígios presentes nos objetos, nos dados, no imaginário pessoal e na própria experiência na análise das problemáticas, e ao tentar estabelecer um mapeamento, onde o espaço, o tempo e a história se inserem, mas de forma transfigurada.

Mirela Meira, 2013

O campo constituído para a pesquisa fundou-se em proposições aos alunos da disciplina Práticas Educativas VI, do sexto semestre da Licenciatura em Pedagogia, com 85 h/a e que funcionou no período da noite. Os 17 encontros se deram nas quartas-feiras, das 19:00 h às 22:00 h, na sala 104 da Faculdade de Educação da UFPel, situada na rua. Alberto Rosa, 154, centro, Pelotas, RS.

A turma com que trabalhei pertencia à faixa etária de 190 a 50 anos, e os alunos eram oriundos, em sua maioria, de classes em situação de precariedade econômica. Entre eles, alguns alunos trabalhavam na área da educação, como monitores, auxiliares de classe e merendeiras de escolas. Outros, como cuidadores de crianças, outros no comércio, como vendedores, seguranças de banco, laboratoristas, havendo, ainda, alguns que se dedicavam à maternidade e ao lar, e outros, em menor número, só estudavam, sem trabalhar fora de casa.

O processo de pesquisa levantou dados sobre as proposições artísticas feitas a estes alunos e sua relevância em suas aprendizagens dentro e fora do curso. Para tanto, mapeei os espaços existentes na Faculdade de Educação que contemplassem as aprendizagens almeçadas, e, como eram poucos, extrapolei-os alargando o leque a outros locais, tais como o Centro de Artes e os Museus. Ou seja, fui buscar espaços, situações e tempos onde os alunos pudessem experimentar a arte de forma mais próxima e intensa. Parti de proposições que alcançassem a corporeidade dos alunos através de experiências que fossem únicas, singulares. Verifiquei como as práticas propostas em sala de aula afetaram as relações interpessoais das pesquisadas e da pesquisadora, refletindo acerca dos efeitos da arte na sensibilização e na criação de saberes com estes alunos.

Este processo foi pensado levando-se em conta que a Pedagogia, nos moldes em que encontrei quando cheguei, não proporcionava aos alunos – que só tinham contato com a arte a partir do sexto semestre- possibilidades de convivência com o imperfeito, o inconcluso, o inominável, o estranho.

Como instrumentos de coleta de dados, lancei mão de um *Diário de Campo* ou de *Bordo*. Um, meu; outro, construído coletivamente pela turma durante o semestre, que chamei de Diário Itinerante.

Analisei Memoriais e Portfólios de trabalhos somente na medida em que complementassem o diário, sem, no entanto, aprofundar como eu gostaria, pela quantidade excessiva de material que produziram.

Os depoimentos escritos foram coletados basicamente de um trabalho de conclusão de disciplina, onde foram retomadas com as alunas as questões iniciais que haviam respondido, sobre arte e outras. Entre elas, perguntou-se sobre as transformações nas concepções sobre arte que observaram do início ao fim do semestre, o que mudou em si e na turma, que modificações teóricas localizaram em suas práticas que auxiliariam na futura ação docente, e que conteúdos/ processos gostariam de aprofundar em arte. Este instrumento, mais um de autoavaliação<sup>11</sup>, permitiu localizar as metamorfoses da turma.

O diário de campo partiu de um registro realizado a partir de observações durante as aulas, na viagem de estudos que fizemos da captura de imagens dos processos, dos depoimentos escritos e orais realizados no decorrer das aulas, como reflexão de final de aula, captação de depoimentos escritos, as produções artísticas em sala de aula – que a extrapolaram a outros espaços da Faculdade de educação e as reflexões avaliativas dos alunos sobre o processo vivenciado.

A proposta do *Diário Itinerante* foi pensada como instrumento metodológico em forma de um registro pedagógico dinâmico, baseado na concepção de escuta sensível de René, que afirma tratar-se de

[...] um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra- clínica filosófica e poética da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente o que pensa o que medita o que poetiza o que retém de uma teoria, de uma conversa, que constrói para dar sentido à sua vida. (BARBIER, 2002, p.133)

O *Diário Itinerante* funcionou da seguinte maneira: após cada aula ou oficina, uma aluna se responsabilizou em levar para casa e registrar as suas impressões a respeito daquela aula/oficina, depois nos relata as suas percepções, passando-o adiante para outra colega. A escolha ocorre com liberdade de forma espontânea, não existindo cobrança, por acreditar, como Barbier (2002, p.94), que “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional o outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende”.

---

<sup>11</sup> Alguns dos itens abordados: assiduidade, pontualidade, presença efetiva, comprometimento, responsabilidade, participação, superação, ampliação de horizontes, contribuições (volume e densidade), Interesse, empenho, ética, cooperação, solidariedade, respeito, consciência, crescimento teórico, relação teoria/práticas, expressão, defesa de ideias, criação / transformação, identificação das metamorfoses pelas quais passou.

Assim, percebi um caminho de envolvimento, de fortalecimento dos laços afetivos, de valorização de todas na pesquisa. Reconhecidos em seu ser, a pesquisa, “antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, começou por “reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2002, p.99)”.

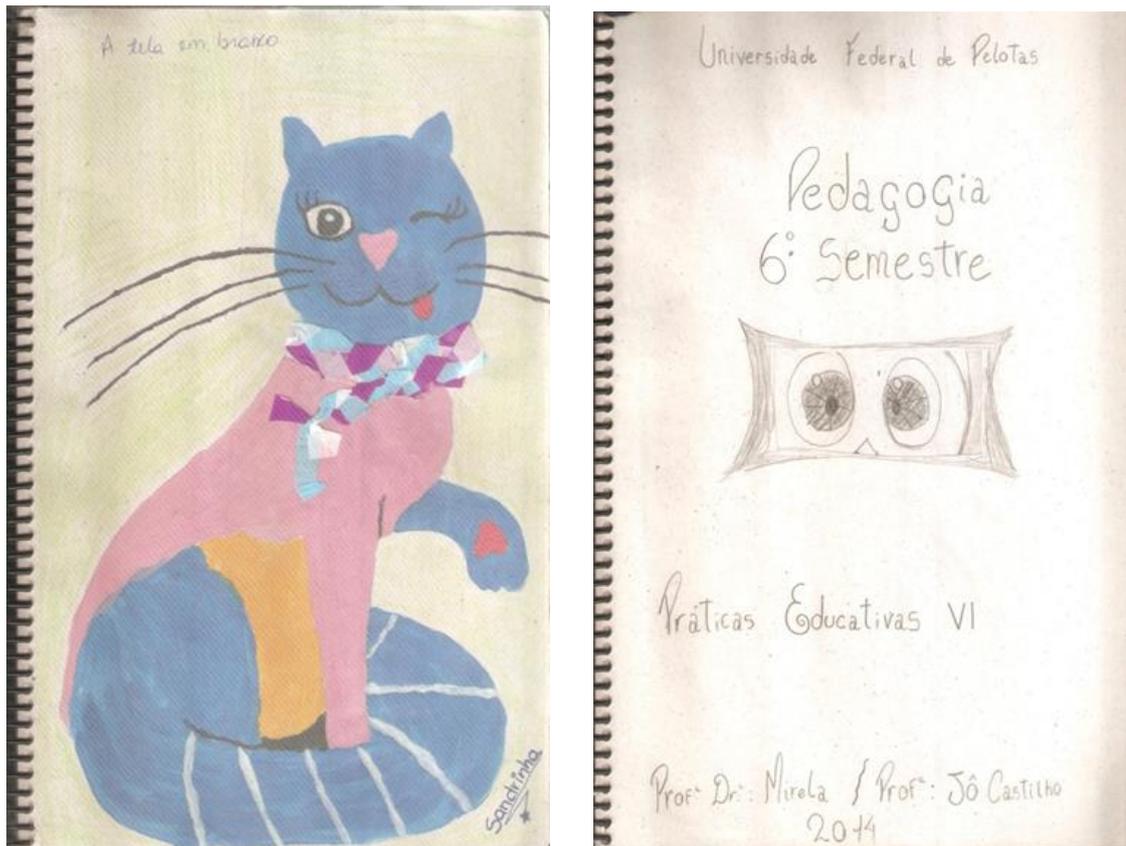


Fig. 35 e36. Diários Itinerantes. FaE/UFPel , 2014. Acervo da autora.



Fig. 37 – Meias de lã simbolizando o calor da turma. Diários Itinerantes, 2014. Acervo da autora.

A partir das propostas que desenvolvi, senti a necessidade de criar uma forma de maior integração entre a turma. Ocorreu-me então a ideia de um *café coletivo* como forma de reunir, de nutrirmos no grupo foi com a intenção de quebrar a rigidez do espaço acadêmico que nos sufoca e nos deixa em estado de mofo. Pois, a meu ver não tem coisa mais interessante que beber/comer junto, já que nesses momentos se percebe, se capturam cenas simbólicas, ou seja quais os retratos das relações que rolam naquele instante, o que se come? Quem cozinha? Quem passa despercebido? Quem arruma sempre uma briga? Quem gosta de arrumar os panos de secar os copos? Quem está sempre de bom humor, quem é o engraçado? Minha atenção foi despertada por essas experiências tão simples da vida num espaço institucional.

Este instrumento pouco usual nos processos de pesquisa chamou-se “Café Pedagógico”. Nele, pude registrar algumas das conversas entre os alunos, que se mostraram ricas, pois ali eles os alunos se desvelavam para além de serem alunos, ou seja, se mostraram como seres humanos. Este movimento é o que Mirela Meira (2007, p.12) chama de “um sensível em movimento” que configura “estados pedagógicos metamorfóticos” de ir transformando pessoas”, trazendo à perspectiva o que nos torna humanos sob uma “solidariedade orgânica, em que se

correspondem, num movimento interminável, a relação com o cosmos e a relação com o outro” (MAFFESOLI,1985, p.17). Ela é fundada em trocas, amizades, saberes eróticos, risos, festas, emoções, paixões, sem medo de assumir o *bárbaro* que não está mais às nossas portas, mas “ultrapassou nossos muros, está em cada um de nós” (id,1998, p.16).



Fig.38 Café/chimarrão Pedagógico. FaE/UFPeI, 2014. Acervo da autora.



Fig. 39 Sorvendo/ saboreando: Café pedagógico, FaE/UFPeI, 2014. Acervo da autora.



Fig. 40 Pipoca Coletiva: Café pedagógico, FaE/UFPel, 2014. Acervo da autora.

Os instrumentos que utilizei na coleta de dados foram analisados a partir das categorias como: a transformação pessoal ocorrida no processo; grupal, o estar-junto como potencializador de relações, saberes, trocas; a sensibilização para a arte e seus processos; a construção conceitual e sensível dos alunos; a expressão, a construção de *linguagens expressivas* em arte, os produtos que atingiram através da criação coletiva. Além disto, registrei por escrito e captei em imagens as reverberações ocorridas dos processos vivenciados nos corpos dos alunos, onde apareciam indícios do que a desordem da arte se instaurou, ou seja, as transformações da corporeidade, do simbólico, do conceito de arte, da compreensão de seus próprios processos, do desenvolvimento de suas consciências, entre outros. Aqui me auxiliaram as autoavaliações dos alunos e seus depoimentos colhidos no decorrer das atividades.

Ressalto que não fiz uma avaliação exaustiva de cada instrumento, dada sua complexidade, mas centrei-me na avaliação das produções e relatos em aula, nas Oficinas e as avaliações escritas, com depoimentos das alunas.

## CAPÍTULO IV- ENTRE A CULTURA DO E.V.A E DAS EVAS VIRAM A UVA

### 4.1. A PEDAGOGIA DO MOFO

Nosso tempo é o único que escolheu como nome um adjetivo vazio: moderno. Como os tempos modernos estão condenados a deixar de sê-lo, chamar-se assim equivale a não ter nome próprio

Octavio Paz

Início pelas palavras de Octávio Paz, poeta e pensador mexicano, sobre o que se convencionou chamar de “modernidade, um tema controverso para distintos autores quanto à sua localização temporal, simbólica e seus efeitos.

O debate Modernidade/ Pós-Modernidade, controverso nesta época de mutação de referências projetadas ante uma barbarização da história, seja pelas carências e misérias humanas, seja por sua contraface, a aceleração da abundância (CASULLO, 2004) demarca conflitivamente com uma linha na crise da modernidade e a pós-modernidade neste mundo de ideologias políticas, argumentos estéticos, arrazoados científicos, pensamentos religiosos, críticas filosóficas, culturais, enfoques psicológicos, sociológicos, místicos...

De acordo com Duarte Jr., (2001) para muitos autores, a condição moderna inicia-se com o chamado Renascimento, nos séculos XV e XVI, onde ideias de liberdade, individualidade criadora, incursões por saberes *proibidos* pela Igreja-então senhora absoluta- preanunciam e promovem *representações* da cultura burguesa: um sujeito que busca *autonomia de consciência da tutela divina*, o *livre arbítrio* alentado pela experimentação científica, um conhecimento da natureza regido por *ânsias de utilidade*.

Outros autores falam inclusive em fim da história, dissolução como ruptura de unidade, não como fim puro e simples da história, como afirma Gianni

Vattimo(1996); para ele, na verdade o que se dissolve é a ideia de uma história como processo unitário e imobilizado, salvacionista, vazio.

Grandes transformações iniciadas nos séculos XI e XII, as grandes navegações, a descoberta de novos mundos, contribuíram para outro eixo fundamental da modernidade: a *mobilidade*. A invenção do relógio imprime ao *tempo* um caráter numérico, firmando a principal característica da Era Moderna: a *quantificação do mundo*. Isto acarretou a *substituição do conhecimento sensível*, vinculado ao corpo e à natureza, pela *atitude quantificadora própria do raciocínio abstrato*. (DUARTE JR.,1997). O homem *moderno*, que antes olhava para *trás* (passado) e para *cima* (Deus), agora olha para *baixo e para frente*, para *si mesmo e para o amanhã*. Surge assim a preocupação com o futuro expressa na ideia de *progresso*, na esperança de que os tempos vindouros sejam melhores que os atuais- é a utopia de um futuro cada vez melhor, mais feliz (DUARTE Jr., 2001).

Algumas das características resumem este período, na visão de Duarte-Jr. (idem, ibidem) como uma *descontinuidade histórica*, que desrespeita o passado, tido como *abominável*, que é preciso superar em direção ao progresso. A Idade Média, obscura, ignorante, é algo a ser desprezado, enquanto a tradição Greco-romana, celebrada, resta ver a força que teve por exemplo o Iluminismo com sua *pedagogia da razão*.

Marshal Berman (1986) divide a Modernidade em três fases.

Na primeira delas, que se inicia no século XVI e vai até o fim do século XVII, as pessoas não têm *consciência* de que são modernas. A segunda fase inicia-se com a grande onda revolucionária de 1790, com a Revolução Francesa, onde um grande e *moderno* público compartilha o sentimento de viver uma era convulsionada em nível pessoal, social e político. Dois eventos basilares inscrevem-se aí: a Revolução Industrial e o Iluminismo. Na 3ª fase, a do Modernismo do século XX, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar o mundo todo, na arte e no pensamento. E, na medida que se expande, o *público moderno* se multiplica em uma multidão de fragmentos, perde em nitidez, em capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas, perdendo também o contato com as raízes da própria modernidade.

A paisagem do século XIX, segundo Duarte Jr.(1997), se nos apresenta dinâmica, desenvolvida, de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, cinema, fotografia, ferrovias: cidades crescem do dia para a noite, com conseqüências

desastrosas para o humano. Um mercado mundial em crescente expansão abarca tudo, capaz de desperdício e devastação, capaz de tudo- exceto solidez e estabilidade.

A Indústria sucedendo-se à artesanaria e às primeiras manufaturas, é responsável por um modelo de produção baseado na expansão da tecnologia, exploração da natureza, transformação das matérias primas etc. que alteram os hábitos humanos em todos os setores de suas vidas, desde a configuração das cidades até o comércio internacional. Este processo foi responsável pela *reeducação do corpo humano*, com a fixação do tempo pela produção, alheio às necessidades humanas. Passa a existir uma razão produtiva, ou instrumental, que considera o mundo não mais a partir do humano, mas do ponto de vista da produção e do lucro, em escala cada vez maior (DUARTE -JR., 1997).

No âmbito econômico, a industrialização e a tecnologização com fins de domínio sobre a natureza são as características mais marcantes. O Estado Moderno, todo poderoso, absoluto, é resultante do questionamento anterior do Estado Absolutista e da Igreja.

Marx sintetiza o pensamento da época, afirmando que os homens tiveram acesso às forças industriais e científicas como nunca dantes, mas apresentam sintomas de *decadência* que ultrapassam em muito os horrores dos tempos romanos. Para ele, a discursividade moderna, a palavra, impostura, ou ciência, mercado ideológico ou racionalidade objetiva, são formas de existência instrumentais, conspirativas, com distintas missões: o ocultamento e o desvelamento, que levam um, à consumação da barbárie, outra, a um novo idioma do homem, sem antecedentes: a liberação real da história.

Para ele, em nossos dias,

Tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrifício e sobrecarregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fontes de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda do caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza o homem parece escravizar-se a outros homens ou à sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as nossas invenções e progressos parecem dotar de vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material. Todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antiguidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas; todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é

profanado, e os homens finalmente são levados a enfrentar (...) as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos. (MARX, *Manifesto Comunista*, 1997, p.13-14).

Para Habermas (1989), o advento da modernidade, que ao mesmo tempo emancipou o homem do jugo da tradição e da autoridade o lançou em um processo de racionalização do vivido que, ao mesmo tempo em que aumentou sua autonomia, gerou uma perda de liberdade pela autonomia do Estado e da economia em relação ao *vivido*, ao prescindir de uma coordenação comunicativa das ações humanas.

Maffesoli (2001, p.28-29) afirma que a Modernidade é um exemplo de uma convivência conflituosa, onde um “racionalismo produz um valorizador, um duplo obscuro- o irracionalismo” - ou obscurantismo, reação, tradição, pensamento orgânico etc. que permitirá com que este racionalismo seja a referência, e não o obscuro. Assim “[...] todos os grandes sistemas de pensamento, das Luzes ao Funcionalismo, passando pelo Marxismo, estão de fatos impregnados da mesma matéria”, variações sobre o mesmo tema: a palavra, a razão, o totalitarismo dos fatos, que tem a pretensão de tudo gerir, tudo organizar, prever. Precisa, portanto, do “sobressalto do irracional”. O humano é “húmus”, lama, possui uma violência intestina em sua constituição, e, se pretendermos contradizê-la, bani-la, esquecemos que “quem tenta passar por anjo, traz à tona o animal”.

Nos séculos XVII e XVIII, fundam-se os relatos e as representações que estruturam o mundo moderno; o século da Ilustração (*Aufklärung*), da Filosofia das Luzes, reúne experiências em narrações utópicas do novo, promovendo a razão como o idioma reinstitucionalizado do mundo. São os séculos dos absolutos, de exigência unificadora, do pensamento cartesiano dominante do “Penso, logo, existo”. O reino humano é o reino dos fins, a união sistemática de vários seres racionais sob leis comuns, com a submissão do real à ordem.

O século XVIII impõe-se como o Século da Razão, onde o progresso quantitativo do intelecto tem na razão o centro de expansão do século, esta imutável, energia, força, região das verdades eternas comum aos humanos. Renuncia à dedução, busca a verdade através da análise: os fenômenos são o dado. Princípios serão adquiridos pela experiência e pela observação do mundo, a exemplo do que fez Newton, pressupondo como objeto e condição inviolável da investigação da ordem e da legalidade perfeitas da realidade empírica.

O Iluminismo acaba sendo um divisor de águas nos processos pedagógicos. Esforça-se por sistematizar a razão, eleita com a mais importante dentre as faculdades humanas. Através da educação, na perspectiva de Kant, o homem chegaria à *maioridade*, vale dizer, à superação dos preconceitos, superstições e explicações míticas para fenômenos naturais e humanos. O progresso das ciências, das artes e das liberdades emancipariam a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não faria homens felizes, mas, nomeadamente graças à escola, *cidadãos esclarecidos, senhores de seu próprio destino*. Aqui deu-se a consolidação do projeto moderno; na Alemanha, Baumgarten traça sua Estética; com o declínio da Ética, da Moral, da Teologia e da Filosofia, a Psicologia e a Psicanálise vêm a substituí-las: o homem Moderno é uma *entidade fixa, pessoa observável, descritível* tal como os fenômenos da natureza. Prova disto é a ênfase nas estruturas do pensamento, mecanismos perceptivos, atos, fatos, redes de associações, hábitos, em suma, essências mecânicas que adquiriram as teorias educacionais desta época.

A Era da Modernidade é a época das normalizações, retificações, cálculos, normatizações, pragmatismos, disciplinas, superespecializações, da lógica, da razão universalizante, do pensamento cartesiano, da eliminação da desordem, das impurezas metafísicas, morais, éticas, estéticas, teológicas, filosóficas e a ascensão de um Deus supremo: a Ciência. Para os modernos, *Deus não joga dados*, como Einstein pensava. Leis simples podem não produzir comportamentos simples, a ordem pode gerar seu próprio tipo de caos, evidenciando que a questão não é tanto se Deus joga dados, *mas como ele o faz*, afirma Stewart (1990, apud MEIRA, 2007).

A lógica é a lógica dos fatos, analítica, matematicamente comprovada, onde há um remanejamento intelectual com base nos fatos empiricamente observados.

Para Descartes, universo e matéria são infinitos em suas qualidades, redutíveis à extensão de seu movimento, retilíneo porque mais simples. A Filosofia estabelece que o que é real é racional, evidenciando um cunho materialista; o qualitativo é relegado a um plano secundário, o idealista, junto à sensibilidade, sensação, sobrenatural e o espiritual, considerados confusos e obscuros e, na medida em que representam o erro, servem à dúvida e ao misticismo, devendo, portanto, ser eliminados do cotidiano do homem. É a soma de definições causais, ou seja, o conhecimento dos efeitos por suas causas.

Herdamos do século XIX, assinala Meira (2013) o primado da razão como a forma mais importante de conhecer, restando à arte um caráter instrumental, cuja função seria aquela capaz de conferir um valor de verdade, de manifestar dimensões por meio da figuração, tanto mais verídica quanto reconhecível. Esse risco parece evidente, uma vez que, se exaurida de seu contrário, despida de sua capacidade de desordem, desvio ou exposição do irracional e da impermanência, a arte corre o risco de tornar-se simples suporte para o conceito. Assim, ela necessita destruir a ilusão de verdade, o que as vanguardas do início do século XX iriam fazer, adentrando no terreno da metamorfose, resultante da tensão ordem desordem, geradora de movimento, da “integração homeopática do mal” (MAFFESOLI, 2004, p.35).

Michel Maffesoli (2007, p.10) lembra que uma das características da modernidade é “[...] um abismo intransponível que existe entre representantes e representados”, além de uma espécie de “desamor que se exprime na desestima em que caíram a vida política, a imprensa, o debate de ideias”. A modernidade lida com o previsível, com o banimento do imaginário e das paixões da cena social, com suas análises óbvias, descarnadas, sem vida, conformistas, “[...] elaboradas em lugares protegidos, nos centros de poder, (simbólico, econômico, político)” (idem, p.11). Análises sectárias, desligadas da realidade, que não permitem pensar “[...] a singular metamorfose da vida em seu desenrolar”. No saber, a fragmentação impede a visão do todo: o moderno é o científico. Há uma construção racional do destino humano, com ênfase no efêmero, no transitório, na crítica aos valores estáveis, onde o tempo que conta é o tempo presente, o culto ao novo e ao esparso, explícito nas vanguardas artísticas que buscam a contestação da Arte concebida de forma autônoma e utilitária a serviço da função, auxiliar na organização racional da vida cotidiana.

De qualquer forma, esta época também foi um movimento que fabrica rupturas, deslocando-se para desconstruir e reconstruir. A ordem sempre esteve associada ao bem, e a desordem, ao mal: ordem e caos são vistos como opostos, polos em cuja volta giram nossas interpretações de mundo. Isto repercute sobre os processos pedagógicos, que retiram o espaço do pensamento, da imaginação latente, da criação, dando abertura para os estereótipos ou visões de mundo reducionista, assim afastando a arte, cultura e a vida.

A Pedagogia como a conhecemos estruturou-se na Europa, a partir do século XVI, quando *saberes* (pedagógicos) “[...] foram tomando uma nova forma e dizendo coisas diferentes do que ao longo da Idade Média se diziam sobre ensinar e aprender” (VEIGA-NETO, 2004, p.05).

A Pedagogia Moderna representou uma ruptura profunda em relação aos saberes acumulados no pensamento europeu desde a Antigüidade greco-romana.

É na Bíblia, a primeira “cartilha”, que se impôs o abandono da emoção, símbolos e ritos “refratários à novidade” à “permanência, à ordem, o iconoclasmo, como processo de verdade (BALANDIER,1997, p. 93). Na medida em que os valores espirituais do cristianismo —que haviam prevalecido até então— iam sendo abandonados, era preciso *inventar novas maneiras de pensar e compreender o mundo, ou inventar coisas novas*. O próprio Homem se apresenta como centro dos interesses, ocupando sua mente em “[...]um olhar interessado em compreender a nossa finitude, o nosso papel neste mundo e a nossa situação frente à própria Natureza”. (Idem, p.06).

Entre a “novidade”, surge uma “[...] nova maneira de perceber e de pensar a ordem, de colocar uma ordem no mundo, de inventar uma nova ordem para o mundo”, ou, como Michel Foucault dispõe, apareceu “[...] uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como deve se dar a ordenação das coisas” (Idem, p.05).

Pensa-se a ordem de uma outra forma que na Idade Média, quando *ordenar era estabelecer hierarquias por analogias*, de forma aberta e infinita, incerta ou aproximada. No século seguinte, ordenar se desloca do âmbito das analogias para o âmbito das *diferenças*. E para estabelecer diferenças, era preciso, antes de mais nada, *medir*. “Se, antes, as analogias se davam num jogo infinito, agora o ordenamento passa a depender do prévio estabelecimento de categorias finitas, bem demarcadas e distintas entre si, que se passou a designar por disciplinas”. A ordem moderna passa a ser *pensada* como “[...] fechada e finita e, portanto, certa e exata”. Colocar em ordem passa a ser “[...] marcar as distinções, os afastamentos” (VEIGA-NETO, 2004, p.06). Os homens que “criaram” a Pedagogia moderna não partiram dela própria para arquitetá-la segundo as novas configurações de um novo tempo, mas “sentiram” seu tempo, “combinando” “[...] crenças, mitos, valores e saberes (...) com novas práticas sociais que então se engendravam” (idem, ibidem, p.13), propondo novas maneiras de executá-las.

Este período teve seu auge no século XIX, com as ciências cognitivas, onde os processos cognitivos ressaltam a dimensão modernista da *essência* do homem como racional, *miscível através de testes e provas*. A ênfase é na *normalização, normatização e especialização técnica*, com a erradicação e aprisionamento da dissidência, do desvio, dos loucos: erradicar a desordem pela lógica, pela medicalização, pelo disciplinamento do corpo e pela clausura. As relações de poder sobre o corpo são exercidas segundo mecanismos distintos de acordo com cada momento histórico, assinala o pensador francês Michel Foucault (1996), que problematizou as relações do corpo no contexto espacial a partir das afinidades entre poder / saber na sociedade moderna e contemporânea.

Na modernidade, as ordens pedagógicas foram pensadas a partir da razão para administrar a desordem, dar conta do “mito de pureza” e do expurgo da desordem, ou seu endereçamento a lugares periféricos, marginais que possibilitassem controlar suas forças de dispersão: escolas para “educar”, presídios para “reabilitar”, manicômios para “ressocializar e hospitais para “curar”; programas totalitários e homogeneizadores demarcam “os fora de lugar”, tornam o estranho patológico e sua simples presença no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo “turva o transparente: impede a satisfação de ser totalmente satisfatória” (BAUMAN,1998, p.27).

Controla-se a desordem através de uma racionalidade convertida em racionalismo, que fez da ciência a teologia do mundo moderno, assinala Maffesoli (1997, p. 53-4). A virtude estaria na “domesticação das paixões sociais [que] engendra a investigação criminológica, preside o adestramento das crianças, regulamenta a economia e o sexo, e, sobretudo, favorece a obrigação do trabalho” no apogeu da Modernidade.

A ordem fundada no poder do intelecto institucionaliza-se numa “pedagogia da ordem” para indivíduos perfectíveis. Cruzadas de perseguição à indeterminação cobraram suplício e sofrimento, inexoráveis nas lutas civilizatórias, a exemplo de Prometeu, sua astúcia e seu Estado-nação. Sua forma político-normativa, sua concepção de tempo finalizada na “história”, no futuro, é uma “ordem que esgota completamente o real”. Desconsidera o devir, o inacabamento. Suas formas de convivência apoiam-se na submissão, mesmo pela coerção violenta do que a vida cotidiana tem de enraizado no afeto.

A moral compreende “a organização e gestão dos costumes e rituais que fazem a sociedade”, calca-se no “dever-ser evangélico” que condiciona o “tu deves” político sob a lógica da vigilância, a dos educadores-sábios que “corrigem, retificam, pedagogizam os erros para o bem da cidade racional” (MAFFESOLI, 1997, p. 54). Trata-se de frear a desordem, a confusão, “reabsorver a anarquia da vida; em suma, substituir o politeísmo dos valores” pelos do utilitarismo, ultrapassando o não-lógico, o inútil, o não sério, dos quais está repleta toda a vida social (idem, p. 55). Que são, justamente, as características das Oficinas Radicantes.

O triunfo pedagógico moderno, da lógica da racionalização, substituiu a lógica do imaginário pela do *administrativo*, repousa na “negação da paixão, do sentimento coletivo” na origem das revoltas e das revoluções. A sociedade que se vê reduzida ao econômico, em nome de um “princípio de realidade” onde só o real é racional. Nesse sistema, policial, capilarizado em todas as esferas da vida social, da sexualidade ao lazer, consumo, subjetividades, tudo e todos se submetem à regularidade, e “nenhum afastamento da norma é permitido, em nome, claro, das melhores intenções do mundo” (MAFFESOLI, 1997, p. 62-3).

Na coisa pública assim, o homem “desprovido de natureza social é manipulável e deve sê-lo para o seu próprio bem; além do mais, somente a razão, em seu poder soberano, pode aperfeiçoar-lhes a educação”, é o que rezava a pedagogia moderna, uma “pedagogia reguladora” (idem, p. 58-9).

Historicamente, porém, os saberes envolvidos na formação de professores – e nas escolas – têm desqualificado, sistematicamente, a arte, a desordem, a imagem, o sensível e suas expressões, favorecendo uma lógica discursiva, da palavra única, escrita e falada, aponta Duarte-Jr. (2006). Mesmo a imagem, quando utilizada sem fins estéticos, adquire um caráter descritivo ou ilustrativo, tornando-se instrumental.

Um fator pedagógico a considerar é que a ciência contemporânea, onde as pessoas são mais complicadas que as partículas, admite a confusão e a instabilidade (BALANDIER, 1999), gerando um movimento que apressa a pesadez da ordem pré-existente. A abundância do novo oportuniza uma liberdade nova e fecunda: a desordem. Esta se torna criadora nos períodos de transição, fascinação que retrocede às fronteiras do impossível nos quais se realizam rupturas e avanços. Entre estes dois polos situam-se as ignorâncias, as interrogações, as dúvidas, as acomodações e os desconcertos. Ordem e desordem não se separam. Possuem

relações complexas, misteriosas, enigmáticas. A sociedade não está mais estabelecida na unidade e na permanência; ordem / desordem atuam nela juntas, a complexidade crescente multiplica nela os possíveis e se converte em fator de improbabilidade(...) a

Na contemporaneidade, o que temos são corpos domados não pela força bruta, mas por *mecanismos deste disciplinamento* - leis, normas - introjetadas sem que o sujeito perceba. Assim, diferentes instituições como igrejas, fábricas, prisões, conventos e a escola, com finalidades diversas, vão aplicando seus métodos de normalização, através de regras de conduta que o corpo deve seguir para ser aceito. Segundo Foucault, o disciplinamento dos corpos serve a um poder político que visa eliminar o diferente, o defeituoso, o anormal; objetiva, portanto, um corpo útil e eficiente, produtivo e padronizado. Ponderando-se sobre as influências deste período nos processos pedagógicos – e na formação em pedagogia, que ainda segue este modelo-, Foucault (1997, p. 127), lança sementes que permitem repensar esta lógica. Para ele, a *disciplina* tornou o corpo *mais dócil e mais eficiente*, no período entre o século XVII e XIX, por meio de tecnologias disciplinares que visam assegurar o enquadramento. Deste modo, o poder disciplinar vai produzindo meios de coerção.

O *político*, por natureza normativo, remete ao Estado-nação, ideológico, enquanto que hoje se observa a instalação de uma *solidariedade orgânica*, em *tribos* das mais diversas que vivem em *harmonia conflitual*. Observa que é necessário, como já mencionei, um *estar-junto antropológico*, que irá desembocar num *vivido emocional comum* que é a realização acabada da *transfiguração do político*.

À noção de contrato social moderno, atrelado a uma conotação *racional*, Maffesoli opõe à de *implosão*, em cadeia, de *identidades estáveis, intangíveis*, do *Estado-nação*, que assiste ao nascimento de *um relativismo, uma capacidade de associação movida por uma pulsão gregária*. As pessoas são protagonistas de uma ambiência afetual que transcende às instituições. Propõe pensar-se “fora da história”, nas pequenas *histórias locais*, nos *acontecimentos*. Alerta para o fato de que “não se pode silenciar sobre o que provoca incômodo e incompreensão”, porque a realidade empírica continua ali, “incontornável” (MAFFESOLI, 1997, p.19). Importa “o presente vivido aqui e agora, com outros, (as) liberdades intersticiais” (idem, p.20-1), ele é vetor de *religação*, fundamento “[...] de todo o estar-junto, um conglomerado de emoções ou de sentimentos partilhados (...) Einfühlung, empatia, fusão” que se

opõe “[...] à abstração da ordem mecânica”. O instituído nada é sem o instituinte, pois “[...] o poder deve tudo à potência que lhe serve de suporte”. Por esta razão, o “real” é um sentimento plural, partilhado, onde “se declina ao infinito a atração ou repulsão que me liga, ou separa, ao outro, do outro” (Idem, *ibidem*, p. 22).

Observa que é necessário fazer-se *uma nova genealogia*, a do *nós comunitário*, que irá desembocar em uma *identificação estética* enquanto *aisthesis*, “vivido emocional comum”. Há uma “lógica societal” (idem, p. 23) a ser percorrida através do que chama de um “empirismo especulativo”, cuja ambição consiste na produção de uma “[...] razão sensível, capaz de considerar os elementos mais diversos da prática social” (idem, p. 24). O pensamento parece ter que recorrer à *preambulações*, recuos, redundâncias, múltiplas digressões (MAFFESOLI, 1997, p.24).

Maffesoli (2007) lembra que só existe conhecimento enraizado na existência comum, no que é múltiplo, “numa lógica do que está entre-dois”. No ético, que fundamenta o social, que depende estruturalmente do estético.

Maffesoli analisa a contemporaneidade como “[...] a emergência de uma cultura do sentimento na qual predominam o ambiente, a vivacidade das emoções comuns e a necessária abundância do supérfluo que parece estruturar a socialidade pós-moderna”, o que permite compreender a “transfiguração do político “que refere-se a um sentimento plural, partilhado, onde “se declina ao infinito a atração ou repulsão que me liga, ou separa, ao outro, do outro” (Idem, *ibidem*, p. 22). Contrapõe-se às visões modernas, onde uma *perda de legitimidade das narrações* operam com a concepção de um *dever emancipador* dos homens e das sociedades. É um mundo de *representações* que, desde a razão, refunda valores, saberes, certezas, *fixando identidades* para interrogar um universo narrativo que situa o sujeito como consciência histórica, pensa o progresso técnico-industrial como cultura redentora da humanidade e sustenta um discurso hegemônico e vitorioso. Na arte, a modernidade verifica-se pela substituição do real pela representação, desvinculando a arte da vida. Para reuni-las, não podemos tomar o que é representação pelo real.

Entretanto, como criadores, somos transgressores, e compreendemos que poderíamos, entre matérias físicas e sutis energias, criar, à sombra e por atalhos, novos sentidos para a errância, desvios para o pensamento, modos de exercer a criatividade pretensamente domesticada, preparando sua própria autodestruição (MAFFESOLI, 1997, p. 56).

Nessa época, movimentos sociais, científicos, afetuais e artísticos contribuíram para compreendermos nosso *sentir* e a necessidade de uni-lo ao intelecto. Viver razão com emoção e vice-versa poderia nos tornar *sábios*, alcançando o divino, ou *dementes*, alerta Edgar Morin (2005) O sofrimento e a morte teriam que ser admitidos como forças poderosas a intervir na vida, para que o Ser se concebesse simultaneamente *sapiens-demens* <sup>Esta</sup> figuração da consciência, desocultando-se, possibilitaria unir um espírito de liberdades insondadas a um corpo perecível à mais leve manifestação. Permitiria ir ao encontro do elo perdido e questionar porque certas opções civilizatórias sucumbem ao jogo diabólico apartador ordem/desordem. A ordem torna-se mortífera se não absorve a desordem por outros meios que não os da guerra e da negação à alteridade, afirma.

Michel Maffesoli assume que o *pedagógico* se dá no *social* ao colocar em evidência categorias *paroxísticas* como poder/potência, rito, teatralidade, duplicidade, trágico, entre outras, como modulações de uma forma onde os “nadas insignificantes” trocam de lugar com o *macroscópico* que constitui nossas sociedades. Segundo ele, “algumas representações intelectuais repousam na abstração e sua ênfase na crítica, mecanismo e razão; outras na empatia, natureza, sentimento, orgânico, imaginação” (1988, p.22).

Para Dermeval Saviani (2006), uma concepção pedagógica que se opõe à moderna, ancora-se numa visão filosófica “baseada na existência, na vida, na atividade.” Não se trata mais de “encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. Do ponto de vista pedagógico, desloca-se do intelecto para as vivências e experiências; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental.

Uma ordem pedagógica, afirma Dorneles (1996), deveria retomar cargas simbólicas que permitam, através da experiência estética, lidar com o estranho, o imperfeito, o ignorado, o inominável, que toda a vida – e toda a pedagogia que se quer criadora – deve carregar em si. Um espaço, portanto, de (trans) formação de pessoas, continua a autora, não pode se instaurar sem a arte, pois almeja uma sabedoria integradora da alteridade, pois a sensibilidade em relação ao outro (em si, na natureza, na vida social), leva a uma concepção ampliada da realidade, plural, polissêmica, da experiência e do vivido coletivo.

Transpondo-se para o terreno da educação estética e da arte, estas estão excluídas da ordem pedagógica moderna, pois avalia-se a indispensabilidade das coisas “[...] em função de sua relação com a verdade e a representação”. Seus saberes, desta forma, não crescerem à sombra do *logos*, mas incluem os *mitos*, os *contos e lendas*, os *filmes*, o *trágico da vida comum*, e tudo o que reiterar a *intensidade do vivido*, da experiência, “da ontogênese da vida individual e coletiva”, do que “diz e rediz que, ao lado do bem, ali está o mal – desordem que ressurgue regularmente nas histórias humanas” (MAFFESOLI, 2004, p.50 apud MEIRA, 2013, p.47).

A este respeito, conjectura Mirela Meira (2011, p. 90) que no final do séc. XVIII, a Arte, por se identificar com a desordem, [...] foi excluída para um *locus* muito preciso, o de uma importância menor, junto com a infância, o jogo, a desrazão. A partir dessa ruptura de equilíbrio pela ciência moderna, separou-se conhecedor e realidade, estabelecendo-se a supremacia da razão, da ordem e da disciplina. A linguagem antes comum entre homens e deuses cede lugar a uma fala diferente- a Matemática - e a um Deus - único. Galileu, Kepler, Newton, Einstein, estabelecem como princípio verdadeiro um paradigma da simplicidade- ainda vigente em nossas escolas.

No campo da Arte, Teixeira Coelho, teorizando sobre ela, refere-se ao período *moderno* como um índice, um signo, que veicula uma significação para alguém a partir de uma realidade concreta em situação e na dependência da experiência prévia que esse alguém possa ter tido em situações análogas (1986, p.09). É o “novo”, ou melhor, a ideia de novo que se tem. Vivemos num mercado esfomeado por novidades. Afirma ele que a maioria das pessoas quando utiliza este termo não consegue defini-lo, causando um esvaziamento da referência que temos do que seja moderno. O modernismo, para ele, é antes um estilo, uma linguagem, um código e implica numa visão de mundo que provoca a consciência que cada geração sucessiva tem de si. Esta consciência, para o autor, implica numa representação, então “[...] mais uma fabricação do que uma ação” (idem, p. 11). A ação, para ele, seria a modernidade. “Se o modernismo é fato”, escreve, “[...] a modernidade é a reflexão sobre o fato”, implica em descoberta da consciência que uma época tem de si. Todavia, considera as várias alienações que incidem sobre esta consciência, distorcendo-a, neurotizando-a.

Teixeira Coelho indica a existência de um projeto de modernidade - lançado no século XVIII e firmado ao longo do século XIX- que não se realizou todavia para todos e que cobriria os últimos três séculos da cultura ocidental de extração europeia. Inicia-se com a cisão da ciência, da arte e da moral, a fragmentação da religião. Hoje em dia, este projeto alterou muito pouco, pontua, “[...] do aspecto nuclear da vida em sociedade, em função do afastamento do “povo”, da cultura, da arte e da ciência (TEIXEIRA COELHO, 1986, p. 17).

Os artistas buscam autonomia em relação às instituições (Igreja, Estado, padrões clássicos do Belo) e à libertação dos sistemas de representação dos objetos, normativa, naturalista, oriunda do Classicismo, não mais imitar a realidade, mas recriá-la. *A Arte não reproduz o visível, torna visível*, diz Kandinsky (figura 46). De um lado, uma perda com sua desumanização, da magia; ela deixa de estar ligada à vida e passa ao conceitual, ao panfleto, à destruição do suporte, ao choque, à agressão, à negação do figurativo; de outro, a busca de uma feiura que expresse toda a desarmonia do homem moderno, vazio, observada no Expressionismo de Munch (figura 45).



Fig. 45 - O Grito, de Edvard Munch de 1893.

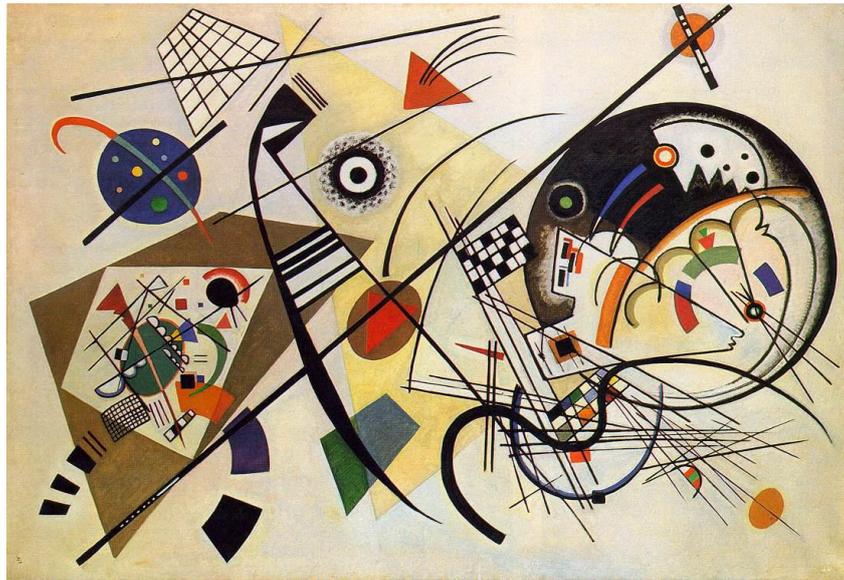


Fig. 46 - A tela “Linha Transversal”, Kandinsky de 1923.

Nicolas Bourriaud (2011, p.41) chama a atenção para um povo móvel de artistas, em marcha pelo mundo, que singularizam a altermodernidade: a modernidade do século XXI. Essa nova categoria visa rejeitar tanto o sentido de modernidade artística do século passado, inseparável das ideias de vanguarda, progresso, utopia, colonialismo ou eurocentrismo, segundo a noção de pós-modernismo, enquanto ecletismo ou multiculturalismo. O autor recusa, em outros termos, tanto o universalismo moderno do período das vanguardas artísticas européias e, após a segunda grande guerra, das norte-americanas como o relativismo pós-moderno ou pós-colonialista, que afirma a coexistência de identidades culturais enquanto “*diferenças exóticas*” a serem preservadas no sentido do cultural studies (BOURRIAUD, 2009, p.170-188).

A *altermodernidade* contemporânea nasce de um

[...] caos cultural produzido pela globalização e pela mercantilização do mundo: deve, portanto, [a altermodernidade] conquistar sua autonomia em relação à diferentes formas de atribuição identitária, resistir à padronização do imaginário fabricando circuitos e formatos de troca entre os signos, as formas e os modos de vida. (BOURRIAUD, 2011, p. 58)

Bourriaud (2011, p. 30) afirma que hoje, diante da globalização, os estados-nação se vêm atravessados por fluxos uniformizadores, e “a dimensão portátil dos dados nacionais se tornou mais importante do que sua realidade local”, e quanto

mais se realizam movimentos nômades, maior a fixação de “ritos, costumes e representações coletivas”. Assim, nossos ambientes já não refletem a história, mas a transformam em espetáculo, e precisam ser reencontradas através de práticas portáteis. Imagens, roupas, culinárias, rituais compõem uma cultura desenraizada e frágil, onde “o essencial repousa naquilo que é amovível”. Formas portáteis crescem sobre uma plataforma móvel, extrassolo, ao contrário pensamento ocidental clássico. Vemos hoje surgir um movimento de “desassociação das identidades e dos signos”, o que nos remete à necessidade de desfixação das identidades, em nosso caso, da identidade da professora pedagoga como aquela que “ensina a ler, escrever e contar”. A arte contribui com o desmonte deste processo.

As noções de “*arte radicante*” e “*altermodernidade*” permitem ao autor realizar uma análise nuançada da modernidade artística, uma vez que propõe repensar a arte segundo as contradições do presente. São categorias que possibilitam, por exemplo, articular em novos termos noções que, no contexto neoconservador do debate sobre o pós-modernismo nos anos 1980, foram tidas como derrocadas, como a crença de que a arte movida pelas ideias do “novo” ou “invenção” poderia contribuir para a modificação da sociedade.

A exemplo da arte contemporânea, que oferece novos modelos a um indivíduo em eterno reenraizamento, pois constitui um laboratório de identidades, onde o artista contemporâneo “procede por seleção, acréscimos e multiplicações: ele não busca um estado ideal do Eu, da arte ou da sociedade, e sim organiza os signos a fim de multiplicar uma identidade por outra”, afirma Bourriaud (2011, p.50). Este artista é um radicante, ou seja, “rompe com suas raízes primeiras e se *reaclimata*, através de reenraizamentos sucessivos, simultâneos ou cruzados” para se por a andá-la num caminho sem origem nem fim, a não ser que ele próprio deseje defini-lo, por isto mesmo se coloca em permanente metamorfose, preferindo os abrigos precários, temporários, flexíveis, móveis.

“O artista radicante inventa trajetórias em meio aos signos”, é uma espécie de “semionauta [que] põe as formas em movimento, inventando por elas e com elas percursos através dos quais se elabora como sujeito ao mesmo tempo em que constitui para si um corpus de obras”, recolhendo fragmentos de significações, amostragens, abandonando os limites disciplinares.

Contrariamente ao conceito de “rizoma”, de Deleuze e Guattari, que se define como

[...] uma multiplicidade ao distanciar, de saída, a questão do sujeito, o radicante assume a forma de uma trajetória, de um percurso, de um caminhar efetuado por um sujeito singular. “Uma multiplicidade”, explicam Deleuze e Guattari, “não tem sujeito nem objeto, apenas determinações, grandezas, dimensões...” O radicante, pelo contrário, implica um sujeito. Este, porém, não se limita a uma identidade estável e fechada sobre si mesma. Existe apenas sob a forma dinâmica de sua errância (...) em outras palavras, o movimento é que lhe permite in fine a constituição de uma identidade. (BOURRIAUD, 2011, pp.53-4)

Michel Onfray substitui a concepção de Bourriaud de radicante pelo do Nômade, aquele que apresenta, cotidianamente, *a face da desordem*, em sua faceta destruidora. Afirma que os impérios se constituem sobre a *redução a nada* das figuras errantes ou dos povos móveis, da mesma forma que o capitalismo atual condena " [...] à errância, à ausência de domicílio ou ao desemprego os indivíduos que ele rejeita e amaldiçoa", cujos crimes foram serem inassimiláveis ao mercado, e sua punição, " [...] o aviltamento dos corpos e a impossibilidade de um porto, um repouso" (ONFRAY, 2009, p.13). Assim, a ideia de *fixação*, de *certeza*, dos *portos seguros*, assim como a manutenção da ordem, de alguma maneira estão enraizadas em nossas formas de ser, e influem, certamente, em nossas formas de conceber o conhecimento.

A Arte, por sua vez, mergulha na desordem, é perturbação, transgressão. Sempre estabeleceu relações sinuosas, “escabrosas, com a racionalidade. No limite, sempre produziu verdades mais ou menos *clandestinas* enquanto tais. Verdades menores, errantes, que não chegavam a enfrentar o tribunal da razão” (BRITO, apud BAUSBAUM, 2001, p.211).

Estas afirmações me permitiram pensar em uma Pedagogia onde a ética e a estética estivessem juntas, para o Bourriaud (2011 p.133) nos fala em ética e estética enquanto um processo onde se trata de “[...] *lutar pela indeterminação do código, de recusar todo código-fonte e aos textos*”. Na sala de aula, isto se traduz, de acordo com Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque (2012, p. 123), na recusa aos

[...] planejamentos pré-determinados e pré-definidos [que] são como tatuagens na pele pedagógica, gravados em entediantes faixas horizontais e verticais com o já visto, o já vivido, o já sabido. Com a ânsia de atravessar as entediantes faixas do planejamento normatizados, professoras/professores ficam impotentes; a vida pedagógica mingua.

Tarefa árdua, então, lutar para reverter este quadro, onde os cursos de formação em educação prezam por modelos de professores fixos, que seguem cartilhas, cristalizados, prisioneiros da rotina institucional devorados pelo mundo cotidiano, exigidos a serem impessoal.

## **CAPÍTULO V- SAINDO DO ESTADO DE MOFO**

### **5.1. UMA PEDAGOGIA ORGIÁSTICA**

O pensamento só é interessante quando é perigoso. Perigoso para a opinião consagrada e ronronante que serve de fundamento a esses “pareceres de especialista” em que se refestela o poder. Tagarelice tonitruante. Jargão enlouquecido fazendo as vezes de pensamento.

Michel Maffesoli, 2007

Para montagem das Oficinas Radicantes, pensando nas metamorfoses pedagógicas, encontrei na expressão de Michel Maffesoli, “pedagogia orgiástica” (1985) o mote para o trabalho. O *orgiasmo* afina-se com a ideia do *radicante*, aquele que é desafiado e desafia os alunos a saírem do estado de conforto, familiar, profissional, estereotipados para o prazer, para a catarse, para a manifestação

artística. O trabalho que desenvolvi nas Oficinas Radicantes partiu da concepção que se aproxima do pensamento de Dorneles (1996) de que um processo pedagógico,

[...] ao propor o *quê* e *como* se deve ser, e dispor o *qual* e o *como* do âmbito formal do “estar em” no mundo, a ordem põe de manifesto uma *antropologia*, quer dizer, uma concepção de homem, e uma *teleologia*, ou seja, um para *quê* da existência desse homem. Dessa maneira, a ordem se transfigura numa Pedagogia que, enquanto pedagogia, é inseparável de toda vida, de toda história. O que permite fundamentar que *toda a ordem é uma ordem pedagógica*. (DORNELES, 1996, p.54)

Todavia, pensar os processos pedagógicos dentro de uma sociedade, como o fez Michel Maffesoli, só foi possível porque saiu das análises convencionais e adentrou em uma Sociologia *do lado de dentro* (MAFFESOLI, 1985, p.25), que rejeita dualismos, a noção de Unicidade, o equilíbrio entre o lógico e o não-lógico, evita dar provas de uma preocupação metafórica que evite a petrificação do objeto analisado (idem, 1988, p.19). Considera “[...] a perspectiva qualitativa [onde] acentuações tipificantes (...) permitem conferir às metáforas, comparativamente utilizadas, um inegável valor cognitivo (1988, p.27).

As relações entre o que os autores chamam de Pós Modernidade/ orgiasmo, e Bourriaud de *Altermodernidade/radicante*, nada mais são do que uma maneira de “[...] realçar a ligação da ética com a estética” (MAFFESOLI, 2001, p.12-13) e com a totalidade das categorias e sensibilidades alternativas à Modernidade que põem em perspectiva “uma categoria para pensar a saturação de uma *episteme* que compreende o momento precário entre o fim de um mundo e o nascimento de outro”. Isto implica na valorização do cotidiano, do minúsculo, do dia a dia, por exemplo, “[...] os interesses culinários, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as perambulações diárias” e a reconsideração do lazer, não mais algo frívolo” (MAFFESOLI, idem, ibidem).

O mundo atual se alicerça na *potência*, onde a criação jorra de “uma dinâmica sempre renovada e pluralista” que exprimem um vitalismo poderoso, exprime um politeísmo de valores, e a “experiência compartilhada funciona como um vetor de criação”, a estética sendo a “faculdade de sentir em comum” (MAFFESOLI, 2007, p.14). Há uma ultrapassagem de dualismos, natureza e cultura, sujeito objeto etc., uma ecologização do mundo. O vitalismo aponta a uma “[...] criatividade instintiva, que serve de substrato para a diversidade da criação social” (idem,

ibidem), onde o estético é o cimento cuja “cola” é a emoção compartilhada. Todavia, este só cimentará a partir de dados objetivos: trabalho, ação, festas etc.

Maffesoli (1988, p. 30) utiliza termos da arte para falar de sua teoria conhecida como *Formismo*, ou, aquele que se contenta com a *criação de possibilidades*, pois a *forma* permite a apreensão da imagem e de sua pregnância no corpo social. É “[...] uma faculdade de apreender o real em função do irreal, condição de possibilidade da existência, e do conhecimento em sua plenitude, permite o reencantamento do mundo” (idem, p.29). Sublinha que a ideia de *Forma* como “[...] a que descreve, de dentro, os contornos, os limites e a necessidade das situações e das representações constitutivas da vida cotidiana [preservando-se sua] invariância”. Trata-se, portanto, “[...] de modulação temperada que permite apreender a labilidade tanto quanto as correntes quentes do vivido (...) Forma é formante e não formal” (1988, p. 26-7).

Michel Maffesoli defende uma energia arcaica, imemorial, o *orgiasmo*, como fator de socialidade, para falar de um *instinto turbulento*, cuja turbulência dos afetos é o que permite enfrentar “[...] o fantasma da ordem que permite a resistência, no próprio curso da vida cotidiana” (1985, p.107). Esta energia é portadora de saberes, que tem no sensível e na arte uma expressão que se encaixa. Por isto minha opção por este termo, que identifico com o *radicante* e as metamorfoses pedagógicas.

Dioniso é o portador da turbulência por oposição a Prometeu, o racional. Edifica a topografia da incerteza, do invisível, da desordem, da efervescência. Expõe um saber que anseia pela fusão com o outro, e, imerso nele, alcançar a um “si” mais global, o que proporciona a correspondência entre os seres. O primeiro nos foi legado pela tradição clássica grega como figura da metamorfose desregada, conciliadora de movimentos interrogados pelo mito, de um lado, e pela razão, de outro. Este semideus irreverente “[...] vira de pernas para o ar, inescapavelmente, o instituído que se faz mortífero- e, assim fazendo, canaliza a irreprimível “parte maldita” que é parte de todos nós” (MAFFESOLI, 1985, p. 142).

A energia do orgiasmo, dionisíaca, erótica, é a da arte e da criação coletiva, já que em relação à ordem, ao Uno, ao monovalente, “[...] a irrupção da desordem evoca o central, o polidimensional e a pluralidade de valores” (MAFFESOLI, 1985, p.108-9), é fecunda, subversiva. Se o orgiasmo permite uma iniciação, isto é a socialização, ele é pedagógico, consolida a socialidade de base, aquela que é admite o sensível em seu seio como fonte de sabedoria. Não só o sensível, mas o

caos, a sombra, a confusão, o negrume, o obscuro, que são o contraponto para a razão, canalizando, assim, a violência. Coisa que a arte faz.

A energia libidinal que chama de *orgiasmo* social, é essencialmente plural, dissolve-se no confusional, opõe-se à moral do dever-ser que prevaleceu na Modernidade, e remete a um cimento estético que confere solidez ao laço simbólico de toda a sociedade (1985, p. 16). As relações *orgiásticas*, de seu ponto de vista, são aquelas onde a desordem não mais culpabiliza, mas aceita o aleatório, “[...] de par com a falência do imperativo da produção; o rito cotidiano que costuma haurir sua intensidade em efetuação efêmera- eis alguns dos rumos que parece tomar movimento civilizacional. (MAFFESOLI, 1985, p. 30). Possibilita um “*enfrentamento coletivo do destino*”, o faz “pelo sentimento do todo cósmico e societal [que] é a apreensão intuitiva, quase intencional, da arquitetura das paixões, dos afetos e das razões” (idem, p. 155).

Coisas que a Pedagogia geralmente deixa de fora, como o sentir o pensar, pensar o sentir. Como certas pinturas medievais, o questionamento está sempre à beira do abismo. Ao mesmo tempo permite ver e encobre. Dialética da profundidade e da superfície que, para além do fantasma do Uno, do sentido único ou da marcha real do Progresso, lembra que existe uma polissemia estrutural cujos mitos, contos e lendas falam à vontade, pois existe uma coisa de que todos somos responsáveis, ou seja, é a decodificação da revivescência de um imaginário social novo e sob muitos aspectos antigo” (MAFFESOLI, 2007, p.31).

O *pensamento orgiástico* realiza a passagem para a metamorfose quando acata e agrega o racional de Apolo e Prometeu e se transmuta em agente da criatividade social, dionisíaca. Sua importância pedagógica reside no fato de que as tradições de saber ocidentais libertárias ou insurgentes reiteram que esses personagens foram engendrados para dar conta do “excesso”. Porque os humanos precisam aprender a “suportá-lo”, em sua educação, política, estética, atividades amorosas e de saberes não abrindo mão de sua condição paradoxal, da contingência de ter um corpo e interagir com outros.

Do *orgiasmo* derivou a ideia que Maffesoli toma de Guattari, que cunhou o termo *Ético-estético* (MAFFESOLI, 2005, p. 11). Afirma Maffesoli que há uma matriz estética que “[...] permite justificar toda uma constelação de ações, de sentimentos, de ambientes específicos do espírito de tempo pós-moderno” (idem, 1996, p.55). Em suma, o que liga ao *presenteísmo*, à banalidade, à força agregativa, à ênfase no

carpe diem, em suma à re-ligação pertence ao âmbito da energia libidinal que caracteriza o orgasmo. Por esta razão, este desvela-se como um fator pedagógico considerável, a oportunidade de favorecer a “correspondência”, a “conexão tátil”, a efervescência, a fusão grupal.

Para ele, a *ética da estética* se observa no fim de uma moral universal, de um “relativismo moral visível no cotidiano”, na eclosão de modos de vida alternativos, o que implica na não existência de códigos específicos, ao contrário da Modernidade.

Um fator pedagógico a considerar é que na ciência contemporânea, onde as pessoas são mais complicadas que as partículas, se admitem, hoje a confusão e a instabilidade (BALANDIER,1999), gerando um movimento que *apressa a pesadez da ordem pré-existente. A abundância do novo* oportuniza uma liberdade nova e fecunda: a desordem, a alteridade, o orgasmo, a *metamorfose radicante*. Ordem e desordem não se separam. Possuem relações complexas, misteriosas, enigmáticas. A sociedade não está mais estabelecida na unidade e na permanência. Ordem / desordem *atuam nela juntas*, a complexidade crescente *multiplica nela os possíveis* e se converte em fator de *improbabilidade* (BALANDIER, 1997).

A ordem normativa de um curso de formação em Pedagogia, por exemplo, não permite que as pessoas tenham atitudes, criem locais, ritos, atuações etc. para ir contra esta ordem. A este respeito, manifesta-se Dorneles quando afirma a existência de um *movimento ordenador* que se materializa “[...] nos diferentes *rituais institucionais* que, através de saberes práticos, amparam, orientam e organizam a *existencialidade educativa* da vida individual e coletiva do homem” (DORNELES, 1996, p. 53). Entre eles se inserem os rituais onde o conhecimento é *uma forma de ser no mundo*, que, no cotidiano, “[...] somente se constitui como “*ser-a*” enquanto é um histórico “*ser-com*” os outros, organizado em instituições” (idem. Ibidem).

A vida não se deixa encerrar, repousa em um contraditorial não ultrapassável que lembra que *nem tudo se educa*, que a desordem tem seu lugar e que *o excesso de regulação é mortífero*, ou, ao menos, desativa a tensão vital pela qual uma determinada comunidade se sente responsável por si mesma e assegura assim a própria conservação de si, ganhando autonomia em relação à base que lhe serve de suporte. Paradoxalmente, ao negar a diversidade, não vendo o contraditorial em ação no cotidiano, podemos acabar no inverso, na destruição do *estar-junto* do qual é expressão e garantia. Esta destruição possui um efeito

perverso, que se revela na tecno-estrutura ou na burocracia, quando o *político torna esta destruição bem sucedida*, administrando apenas coisas (MAFFESOLI, 1997).

Este *contraditorial* aparece no que Mirela Meira chama de *metamorfoses pedagógicas do sensível*, ou o *sensível em pedagogia*, Marly Meira de Pedagogia do Afeto, Malvina Dorneles uma ordem pedagógica mais rica, onde a desordem atravessa a ordem para fecundá-la.

Mirela Meira (2007, p.13) traz o orgasmo como uma ideia de “metamorfose”, que ora adquire uma forma na sensibilidade, ao compor uma ética e tornar-se “ético-estética”, ora é pensada como “criação”, seja ela ato, fato, ideia, evento, obra, pessoas, interações. A passagem do primeiro movimento para o segundo requer uma poética, uma práxis transformadora que inscreva em atos e fatos dimensões que possibilitem experimentações do cuidado em todas as suas manifestações.

Maffesoli (1997, p.151) garante que alguns rituais lembram que “se é unido por estar unido, e nada mais. Trata-se de uma espécie de transcendência imanente, da busca de uma felicidade terrena que não repousa sobre nenhum adiamento do gozo”. É nesse sentido que se pode falar de rituais pedagógicos onde a energia social se transfigura, toma outra forma, mas permanece não menos potente, e “a criação pode ser minúscula, cotidiana, mas não menos real”, a criação da própria vida, uma vida que se basta. Os ritos, desse sentido, recentram a atenção “no próximo, na proxemia, no doméstico como instância de base de toda a sociedade” (idem, p.153) interessam-se pelo próximo, num processo “empático e [que] valoriza o sentimento, o emocional, o afetual. Coisas que vibram, em momentos particulares (*ritos*) pelo simples prazer de *estar-junto*”.

## 5.2.EXPERIÊNCIAS RADICANTES

Abordar a experiência poética em sua dimensão educativa (...) exige acolher a imaginação criadora como ato alimentado pelo corpo operante no instante da ação no mundo. Aqui, a imaginação não se encerra na “mente”, mas se espalha pelos gestos e se realiza enquanto atualização de virtualidades do corpo interrogado pelas coisas que exigem nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o movimento intensivo do ato de aprender a estar em linguagens. Provocação que exige a decisão de começar algo no mundo

Richter, 2006.

Refletindo sobre o que foi dito até aqui, o trabalho com uma Educação do Sensível se configura como uma Experiência Radicante. Seu operar metodológico e pedagógico se dá nas Oficinas Radicantes, pensadas tendo em mente que era preciso trazer à cena a festa, os ritos, os mitos, a dança, a paixão, a alegria, o abraço, a solidariedade, a desconstrução do projeto moderno - a exemplo do nosso Café Pedagógico e dos Achados de Si.

Nas Oficinas, a ética e a estética se dão nas relações entre a ordem, que tem estruturado o mundo, e tem se materializado “nos diferentes rituais institucionais que, através de saberes práticos, amparam, orientam e organizam a existencialidade educativa da vida individual e coletiva do homem” (DORNELES, 1996). Tais ritos compõem sistemas pedagógicos que ainda operam sob uma concepção de saber, cultura e aprendizagem logocêntricas.

Os processos pedagógicos preveem um “como” ensinar, além de uma Ontologia, no caso da Arte, o porquê de sua presença no mundo, e uma Teleologia, um para quê da Arte, e o como seria o processo metodológico, além de um como mediar a construção de saberes. E não prescinde da experiência. Uma metodologia do ensino e aprendizagem em arte integra o artístico e o estético. Além disto, as “coisas da arte” são indissociáveis da formação mais geral da sensibilidade. Visa instaurar o risco, desinstalar radicalmente, provocar metamorfoses, colocar o sensível em pedagogia.

Um espaço que se quer pedagógico, portanto, não pode se instaurar sem a arte, mas almejar uma “sabedoria integradora da alteridade, qualquer que seja ela. Mesmo a do excesso, da violência, do gasto e da vertigem”, pois a “sensibilidade em relação ao outro (em si, na natureza, na vida social), leva a uma concepção ampliada da realidade, plural, polissêmica, da experiência e do vivido coletivo” (MAFFESOLI, 2004, p.149).

Uma pedagogia *orgiástica* trata, portanto, do impalpável, do imaterial, do inútil, das formas puras do rito que fazem a sociedade sem remeter a nenhum além. Em resumo, o que se esgota em si mesmo resulta, por vezes, em fundação e serve de raiz para o que, na sequência, será chamado a desenvolver-se” (idem, p. 154). Nos processos pedagógicos ético-estéticos o aprendizado da arte “o prazer é imprescindível e se reflete se pensa na formação de atitudes diante da vida cotidiana”, como uma resposta intransferível “ao que acontece a cada um ao criar,

ao transformar em obra sonhos, imaginário, razões e desrazões que fertilizam o pensamento, a sensibilidade e a atuação” assinala Meira (2014, p.54).

Não só na arte, mas nela de forma especial, pois trabalha desde o mito, a ritualística do pedagógico se constitui simultaneamente de ordem e desordem, retoma cargas simbólicas e arquetípicas atualizadas no mito, na iniciação profana de lidar com o estranho, o imperfeito, o ignorado, o inominável, que toda a vida carrega em si (DORNELES, 1996).

A experiência é a vivência transformada em conhecimento, quando ela passa pelo racional, transformando-se cognitivamente através da experiência estética. Passa pela avaliação, relação com as experiências passadas, projeção da vivência para futuras situações, relacionamento com as experiências de vida. Também prevê a exploração de materiais, a estruturação em conhecimentos que poderão ser transpostos a outras áreas, a aquisição de linguagens para transformar as matérias plásticas e os saberes para a vida. Um processo pedagógico em arte pressupõe a produção poética, a fruição, a construção de saberes, a reflexão.

A arte é o processo que permite a transformação simbólica das formas criadas pelo homem que, segundo Ostrower (1986, apud MEIRA, 2013), sempre se vinculam às matérias de cuja transformação se originam, razão pela qual adquirem, para nós, um significado especial, pois “[...] trazem uma mensagem que nos toca em nosso ser mais profundo, pois nela reencontramos o sentido da criação”. Se a *Educação do sensível passar pela arte e pelo criar*, e se “[...] criar significa poder transformar as coisas e dar-lhes forma, estamos diante de um processo básico- e é o mais antigo desde o nascer da humanidade - em que o homem usa suas potencialidades de ser consciente e sensível para transformar o mundo” (idem, *ibidem*).

O processo educativo que a sensibilidade e a arte provêm, portanto, são altamente dinâmicos. Nele, o homem, ao transformar a natureza, também se transforma, e mais do que isto, não somente percebe as transformações, como, sobretudo, se percebe nelas. É preciso que eduquemos nossa sensibilidade e o façamos através da arte porque, transformamos as matérias com que lidamos e não as descaracterizamos, mas buscamos compreendê-las melhor, as impregnamos como nossas significações e sentidos. A percepção, como veremos mais adiante, necessita da criação para se fazer.

A educação (do) sensível aponta para que alcancemos cada vez mais a consciência sobre as vivências e as experiências do nosso ser-no-mundo.

A importância da educação em arte na Pedagogia, expressa nas experiências proporcionadas aos alunos que participaram da investigação, fica potente quando entendemos que, se o imaginário de cada um precisa ser alimentado tanto quanto esvaziado de excesso de imagens”, como afirma Meira (2010, p. 55), não só palavras, imagens e gestos necessitaram reencontrar-se para diferentes diálogos, mas os sentidos, internos e externos, as sensações, os movimentos, *os afetos do corpo*, e não só os que a escola e a sociedade impõem, de forma massificada. Assim, “o refúgio da arte na escola permite esta oferta valiosa”.

Se nossos sentidos são o meio pelo qual toda informação chega até nós, através deles percebemos o mundo, e não há como negar, neste processo, a importância dos sentidos na cognição e na criação. Porque

[...] todo ato criador passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea que pulsa por exercitar seus poderes, suas potências de vida. O exercício é o mesmo da brincadeira, da vivência lúdica da infância. Primeiro momento, ato inaugural que nunca se repete igual. Há sempre o novo a desafiar impulsos, pontos de vista, padrões de atenção, percepção e entendimento que dão partida e chegada ao que já foi aprendido e incorporado. (MEIRA, 2014, p 04)

Se as aulas de Arte podem contribuir para este propósito, cabe ao educador em artes encontrar os meios necessários, abandonar receitas prontas e velhos modelos e criar outros caminhos possíveis para um desabrochar do corpo que possibilite novas relações, diferentes confabulações, interlocuções inovadoras. Este foi um dos objetivos desenvolvidos nas Oficinas.

Ao contrário do que se pensa comumente, a experiência estética é tão cognitiva quanto a racional, e, “[...] acima de tudo o mais, evento, algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém. O grau de interesse neste evento é o que produz a atenção suficiente ao acontecer” (idem, p. 57).

Localizo a escolha e a importância do trabalho realizado ao entender que, se uma estética se constrói culturalmente, é apreensível sensualmente, sensorialmente, e só acontece através da experiência, porque “[...] falar, escrever não é o mesmo que ouvir e ver, tocar e manipular materialidades e simbolismos” (idem, ibidem).

O trabalho pedagógico da arte foi proposto levando em conta que era necessário mesclar o pensamento sensível e conceitual, uma vez que não há

conhecimento em arte somente de forma teórica, reflexiva ou experiencial, mas na mediação entre os eles. Para Susana Vieira da Cunha (2001) o conhecimento em arte necessita do vasculhar o processo de expressão do adulto, resgatar seu estar no mundo, para que reconheça imagens internas e externas, e este processo se inicia com a desestabilização das crenças essencialistas e imutáveis sobre a arte.

Pude vivenciar o que a autora propõe, tanto na escola, quando meus alunos se expressavam com todo o corpo, fato que demonstra que somos uma totalidade, não apenas um cérebro. Senti, quando desenvolvi a pesquisa na Pedagogia, que nos momentos de proposições artísticas feitas aos alunos, vinham à tona suas memórias e suas histórias de vida, sendo possível perceber que expressam mais alegria e, conseqüentemente, tornavam-se mais afetivos.

Inicialmente, para que compreendessem o papel da arte, tive justamente que fazer o que Susana propõe, apresentando um repertório de provocações onde desestabilizei suas concepções de belo / feio, representação / abstração, certo / errado, além de que o conhecimento não está nas coisas e sim nas pessoas, buscando, em suma, mais desorientar do que orientar. Isto norteou a proposição de toda a investigação atual, cujo trabalho foi pensado dentro de uma lógica de integralidade entre o sentir e o pensar. Esta convicção brotou ao perceber o aumento dos vínculos, da afetividade, da alegria, durante e após a execução das atividades e da discussão teórica vivenciadas anteriormente, no primeiro estágio docente.

Atribuí parte desta postura aos efeitos da prática desenvolvida em aula, que pode contribuir não somente para o aprendizado dos conteúdos acadêmicos que tangenciam o currículo escolar, mas, principalmente, para a constituição de pessoas capazes de se integrar e conviver harmoniosamente dentro de um contexto acessível, de descobertas e de prazer na convivência cotidiana.

Parti do pressuposto do educador Paulo Freire que, de forma recorrente em sua obra, afirma a necessidade de estabelecer (rel)ações éticas, estéticas e afetivas entre educandos e educadores, uma vez que acredita, como eu, no professor comprometido não apenas com sua profissão, mas também socialmente. Um verdadeiro cidadão, que tem clareza de suas responsabilidades e que trabalha para transformar “*seu*” universo, bem como de seu entorno.

O ensino da arte que me permiti experimentar junto aos alunos em qualquer nível, buscou abranger tanto a construção de linguagens escritas e orais quanto

sonoras, visuais, plásticas, de movimento, contribuindo para que realizassem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens, sons, etc. que estão aí sendo consumidas passivamente.

Tratou-se, portanto, de instaurar a desordem para provocar metamorfoses para que acontecessem os “*achados de si*”, a recuperação de seus seres poéticos, integrais, de sua voz emudecida pela ordem durante o curso, até aquele momento de contato com a arte.

A esse respeito Ana Angélica Moreira (1984, p.127) assinala: “recuperar o ser poético que é a criança só é possível quando os professores se percebem como pessoas ainda capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação”.

A professora Letícia Brito (2012, p.26) assinala que a Experiência Estética necessita de um aprendizado, depende de nossa disponibilidade em, e é este aprendizado “[...] que irá aprimorar nossos sentimentos, nossa forma direta de sentir, tornando-nos mais atentos, observadores, mais sensíveis aos detalhes de obras, de objetos e situações presentes em nossa vida, como também, da nossa forma de reagir diante deles”. A educação destes signos, símbolos e códigos específicos como também a educação dos nossos sentidos e sentimentos pode ser feita na escola, por meio do Ensino de Artes.

Como nos ensinou Dewey, a experiência é estética quando a vivemos de modo integral, seja uma experiência intelectual, prática ou artística. “Ação, sentimento e significação são uma só coisa” (2010, p.114). A arte como experiência, faz um desvio do sistema pragmático onde o teórico é comumente colocado. Diz Dewey (id, p. 51): a mais elaborada investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa empresa industrial ou política, quando seus diferentes constituintes formam uma experiência integral, tem qualidade estética, de vez que suas partes estão ligadas umas às outras e, não apenas e sucedem uma a outra. Contudo, ele a leva para além da escola, para o pedagógico na própria vida, quando afirma que “a experiência ocorre continuamente porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver (2010, p.109).

Dewey aponta a importância da percepção para a experiência estética, que, segundo ele, depende “apenas do que ela proporciona à percepção”, ou seja, “[...] aquilo que não é imediato não é estético” (DEWEY, 2010, p.33). A percepção estética implica em ver mais além, atentar para algo, fitá-lo, perscrutá-lo, vê-lo de

fato. O olhar comum apenas “reconhece”, o estético, percebe para atingir satisfação no processo de percepção, embora nem toda a percepção estética proporcione satisfação. A percepção estética é empreendida nela mesma, por ser prazerosa, e é uma experiência integrada, emocional, pois as emoções integram, estão ligadas a objetos e acontecimentos. Afirma ele que “todas as emoções são qualificações de um drama” (idem, p. 36), são uma resposta a uma determinada situação objetiva. Portanto, a expressão estética não é uma mera “descarga de emoções pessoais”, mas liga-se a transformações específicas, que converte um material inexpressivo em algo que “fala”.

Dewey de certa forma justifica a importância da pesquisa aqui proposta, quando enfatiza que, para compreendermos o estético, é preciso compreender as experiências comuns de nosso cotidiano, o que foi proposto nas sessões de pesquisa. Afirma ele que algo só se torna estético “na medida em que se torna uma experiência para um ser humano” (DEWEY, 2010, p.61).

Antecipando o trabalho descrito no capítulo seguinte, exponho um depoimento que ilustra a argumentação até aqui feita:

Isso para mim é arte, é mostrar a arte de uma maneira que faça sentido que nos levem a reflexão, o que faz com que todos pensem na obra e no que aquele artista quis dizer, de alguma maneira, deixar sua marca registrada e particularizada na sua exposição” (D. F, 2013).

Ou esta:

Noto em mim uma grande mudança, pois eu via a arte, através de uma cortina, que nunca tinha sido aberta para mim, eu sempre admirei a arte, mas na disciplina eu aprendi a entendê-la melhor, e achei fantástico (DSG,2014).

Encerro retomando a ideia de uma formação que atente para as características do *Professor Propositor*, ou seja, para aquele educador que registra em seus diários de bordo

[...] as conquistas, os desacertos, as inquietudes diárias e refletem sobre eles, sem descanso. São professores *bricoleur* de suas próprias práticas, coletores de papéis, de jornais, de imagens da cultura visual, que remexem em seus guardados, nos materiais educativos, nos livros, nos sites, na riqueza e na penúria de nossa realidade. (MARTINS, 2006, p.02)

As escolhas que fiz nesses caminhos da pesquisa foram propositoras, inventadas e *achadores de si*, por lugares pouco explorados, valorizados, mas que

de alguma forma alteraram a minha percepção de pesquisadora, no modo de pensar, agir e sentir.

As Oficinas Radicantes designam um corpus, a forma que o trabalho assumiu, e compõe-se de todos os movimentos realizados durante o processo- internos (encontros em aula, no âmbito da Faculdade de Educação) e externos (outros centros, outra cidade, museus). Dentro de cada um destes itens há uma enorme complexidade, que para compreensão é separada, aqui, mas que, de fato, não se separa.

Preveem uma desinstalação radical, ou seja, a instauração de movimentos pedagógicos entre o instituído, o dos cotidianos institucionais, dos repertórios feitos das alunas, do que se espera de um curso de Pedagogia- aprender como se ensina a ler, escrever e contar-, por exemplo, que se relacionam com a dinâmica da ordem; e o instituinte, que diz respeito às várias desconstruções, desinstalações, inquietações, dúvidas, que a arte instaura, o que a coloca em uma posição de desordem frente ao instituinte.

## CAPITULO VI- INSTAURANDO PARADOXOS

### 6.1.DIÁRIOS ITINERANTES DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

O meu olhar é nítido como um girassol.  
 Tenho o costume de andar pelas estradas  
 Olhando para a direita e para a esquerda,  
 E de, vez em quando olhando para trás...  
 E o que vejo a cada momento  
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
 E eu sei dar por isso muito bem...  
 Sei ter o pasmo essencial  
 Que tem uma criança se, ao nascer,  
 Reparasse que nascera deveras...  
 Sinto-me nascido a cada momento  
 Para a eterna novidade do Mundo...  
 Creio no mundo como num malmequer,  
 Porque o vejo. Mas não penso nele  
 Porque pensar é não compreender ...  
 O Mundo não se fez para pensarmos nele  
 (Pensar é estar doente dos olhos)  
 Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...  
 Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
 Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
 Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
 Porque quem ama nunca sabe o que ama  
 Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...  
 Amar é a eterna inocência,  
 E a única inocência não pensar...

Alberto Caieiro

Início esse capítulo contextualizando a proposta das Oficinas Radicantes, desenvolvidas no Estágio Docente durante o primeiro semestre do ano de 2014. As experiências que havia vivenciado junto a uma outra turma no semestre anterior surtiram efeitos em mim e desvelaram novas possibilidades para a nova turma onde iniciaria o processo da docência. Por experiência própria, já havia percebido o quanto era importante proporcionar às alunas a utilização de códigos estéticos e artísticos que traduzissem suas expressões e reverberassem em sentimentos, percepções, contradições do que a arte representa em nossas vidas.

O trabalho anterior havia se disposto a investigar tais efeitos, advindos da observação, em situações diversas, de práticas realizadas com aquela turma da graduação, da postura e da atuação do corpo destas alunas durante suas participações em experiências artísticas, ao mesmo tempo em que investiguei os percursos e desdobramentos do que lançou as sementes do processo investigativo atual.

Minhas observações foram no sentido de entender o espaço problematizado pelas Oficinas como a quebra do que o espaço instituído impõe dos modelos de estereótipos do agir, do representar, do pensar, do desenhar, do viver, ou seja, em suma, do que é ser professor. Elas se insurgem contra a criação de padrões que emanam de representações moldadas, estereotipadas, esperadas, românticas. Aqui representada, por exemplo, nos lacinhos, nas purpurinas, nos modelinhos de casa, gente, bicho em EVA, os sozinhos com carinhas, as lagoas com patinhos etc.

O objetivo geral dos encontros era proporcionar situações vivenciais, teóricas e reflexivas no campo da Arte-Educação, construindo saberes que subsidiassem a ação do futuro docente, na escola e na vida. Também que promovesse a transformação de concepções a respeito da arte, de ser professor propositor.

Entre os objetivos específicos, estavam os de proporcionar experimentações criadoras com arte, desenvolvendo a auto expressão e a expressão grupal; incrementar a pesquisa, a capacidade de solucionar problemas, a adequação das linguagens da arte ao ensino fundamental através da experimentação de materiais, técnicas, processos e saberes associadas às atividades artísticas no Ensino Fundamental; construir conhecimentos e saberes em arte, desenvolvendo uma cultura artístico-estética em seminários e práticas que instrumentalizem o futuro docente a formular e adequar processos, conteúdos, reflexões e avaliação em arte no ensino fundamental; proporcionar a vivência de ações criadoras em Artes Visuais, Teatro, Música e Dança em Oficinas Radicantes; possibilitar elementos para a ampliação do repertório sensível, crítico, criador e expressivo dos futuros docentes; construir uma ética de auto compreensão, solidariedade e convivência respeitosa entre a turma.

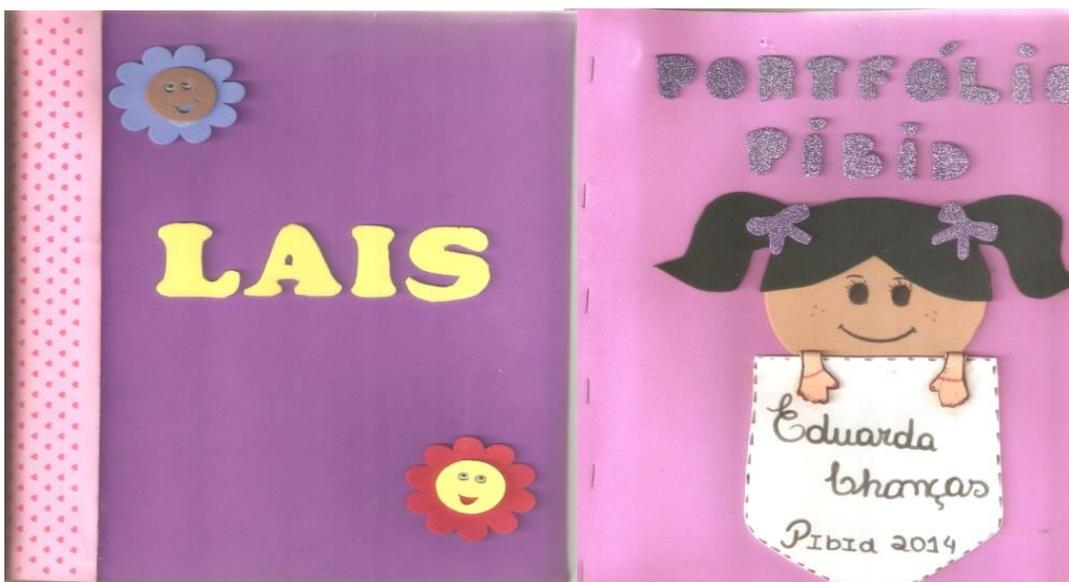
As Oficinas de vivências, experimentação e pesquisa em Artes Visuais envolveram desenho, pintura, modelagem, construções, recorte e colagem, pesquisa de materiais alternativos, sucatas, bonecos, máscaras, etc.). Também procuraram trabalhar com a Comunicação Visual, através da apreciação/ leitura/ produção de

imagens (filmes, História da Arte). No Teatro, trabalhei a improvisação, o jogo dramático, os movimentos corporais, a teatralidade que cercava cada uma delas. Em música, trabalhamos a Musicalização, levei alguns instrumentos percussivos, como chocalhos, sinos, caixinhas de músicas, etc.

Os processos pedagógicos instaurados durante o trabalho obedeceram a uma lógica que perpassou a educação, a arte, a vida dos participantes, na perspectiva da sociopoética, dos *achadores de si*.

Inicialmente, para que compreendessem o papel da arte, tive que apresentar um repertório de provocações afirmando que o certo e o errado não existem em arte, e que o feio e o belo não têm espaço. Que o conhecimento não está nas coisas e sim nas pessoas. Busquei, nesta etapa, mais desorientar do que orientar. Isto norteou a proposição da investigação atual, cujo trabalho foi pensado dentro de uma lógica de integralidade entre o sentir e o pensar.

Esta convicção brotou ao perceber o aumento dos vínculos, da afetividade, da alegria, durante e após a execução das atividades e da discussão teórica. Atribuí parte desta postura aos efeitos da prática desenvolvida em aula, o que pode contribuir não somente para o aprendizado dos conteúdos acadêmicos que tangenciam o currículo escolar, mas, principalmente, para a constituição de pessoas capazes de se integrar e conviver harmoniosamente em um contexto acessível, de descobertas e de prazer na convivência cotidiana.



ig. 47,  
48-  
Portfólios. Pe  
dagogi  
a,  
2014.  
Acerv  
o da  
autora

F

O processo pedagógico iniciou-se metodologicamente pela escuta sensível dos alunos, para mapear que trajetórias seriam possíveis de abordar, ou provocar

algumas que eu ainda não sabia quais eram. Num segundo momento, selecionei leituras, materiais, filmes, que criassem, ou que colocassem em discussão seus repertórios, ampliando-os. Transitamos pelo espaço que possuíamos, a Faculdade de Educação, e constatamos que teríamos que alargar nossos horizontes, ocupando o Centro de Artes, a comunidade e outros espaços, em outras cidades. A seguir, recriamos códigos, linguagens, processos, conteúdos, instrumentos etc.

Firmamos entre nós um *pacto* de que as descobertas aconteceriam no ritmo temporal e espacial de cada um. Saliento que este foi um acordo que brotou deste grupo em particular, e serve a este, não sei se a outros.

Depois, instauramos a desordem, na aula e fora dela. A proposta era de mergulharmos, naufragarmos, mas sem afundar. Para isto, deixei bem claro que precisava a ajuda deles, de seu comprometimento.



Fig. 49. Conversas iniciais. - Sala 104, FaE/UFPeL, 2014. Acervo de Mirela Meira.

Elegemos as formas através das quais iríamos trabalhar, e de que forma.

Assim, fizemos leituras, reflexões em cima de textos, utilizando-nos de trabalhos em grupos e individuais, de aulas teóricas e práticas, de jogos teatrais, visuais, musicais e dançantes (Fig. 51 e 52), da expressão verbal sobre os textos escritos, da utilização do corpo -individual e coletivamente - para a produção/criação de conhecimento. Precisávamos do corpo, pois este é “nosso caderno”, onde “nos escrevemos”, pois podemos nos enganar com as palavras, mas dificilmente com os gestos e as expressões.



Fig. 50 e 51 Trabalho com *pano mágico*. FaE/UFPel, 2014. Acervo: Mirela Meira

Os encontros se organizaram da seguinte maneira: eram divididos em momentos que se iniciavam com a preparação da sala, com as cadeiras em círculos, onde todos podiam se ver. É o momento “administrativo”, onde precisamos ver se há marcador e apagador para o quadro, se o aparelho de som funciona, o Datashow idem, testar a altura da música, verificar se está completo o material que irão usar... Este momento é também um momento de sensibilização, onde os alunos sentem que o professor teve todo um cuidado prévio com eles.

Este espaço foi importante, pois foi o espaço que Maffesoli chama de esta-junto, da comunhão de algo que nos passa e ultrapassa, do enraizamento, do cum-crescere (crescer junto), onde cada situação, específica, singular, constitui, pelo sensível (aesthesis), resistência” às queixas cotidianas, exercício de afeto, dignidade, esperança, de falar de si, dos filhos, das agruras do trabalho, refaz anseios abortados pela contingência do viver.

No segundo momento, quando a aula é de Teatro ou Dança, após à preparação da sala para a utilização, vinha o alongamento corporal, para irmos nos concentrando, nos conectando com aquele contexto e com as pessoas ao nosso redor. Quando as atividades envolviam Artes Visuais, este era o momento onde imagens ou algum aspecto teórico era passado, e entabulado um diálogo a respeito.

No terceiro momento, o aquecimento dos corpos através dos jogos lúdicos, integradores, de descontração, e de solidariedade, no Teatro, correspondia ao momento onde nas outras modalidades não se, mexia com corpo.

A avaliação era processual durante toda a participação dos alunos consistia em trabalhos práticos, comentários dos textos de forma reflexiva buscando relacionar com os exercícios práticos feitos em aula e teorias, conceitos, apresentações em grupo /individual o tempo da preparação das apresentações, contribuições trazidas por eles para enriquecer a oficina, comentário dos filmes assistidos pela turma. Criticas também eram bem vindas, pois os comentários da turma nos forneciam um caminho que eu deveria ver se correspondia ao perfil, ao contexto da turma na avaliação de cada encontro.

Descrevo a seguir os encontros, acrescidos de imagens do que se passou, para, no capítulo seguinte, fazer a avaliação através dos depoimentos (fig.52). Detalhei apenas alguns dos encontros que considerei significativos para que o leitor entendesse a dinâmica de cada um deles. Outros, todavia, vão sendo narrados de forma mais livre, no decorrer do texto. Tivemos 17 encontros em sala de aula e três fora da FaE.



Fig. 52. Avaliação dos trabalhos.2014.Acervo:Mirela Ribeiro Meira.

## ENCONTRO 1

Fizemos combinações prévias explicando o funcionamento da disciplina, e fui apresentada pela professora da disciplina. Propus exercícios de integração através do nome, depois, analisamos o que foi feito e foi lançada ao grupo algumas perguntas, que seriam cobradas novamente no final da disciplina. A turma estava muito séria, mas, aos poucos, após os exercícios soltaram-se mais, relaxaram. Já

neste dia levamos água e café, ao que as alunas reagiram surpresas, pois nenhum professor tinha esta prática. Anotei em meu diário de campo: Percebi que começaram a me olhar de outra forma (Diário de campo, 19.03.2014).

Compreendo que tem questões que sempre geram um frio na barriga, e o primeiro dia de aula é assim, é uma sensação de coisas boas e estranhas, se pensa que será que estão gostando de mim? Será que estamos nos dando o tempo da ternura / generosidade? Percebi que esses sentimentos não eram somente meus, mas de todos nós que somos tragados pelo medo é algo que contamina.

## ENCONTRO 2

Vimos como sensibilização inicial o filme “A Corda<sup>12</sup>”. Foram distribuídos livros de História da Arte onde elas teriam que apontar o que era arte ou não para si, e depois, foi passado um PPT sobre a Arte no mundo, um passeio pela história e por locais distintos do mundo.

Desfecho: Primeiro as alunas “viajaram”, choraram, a partir do filme, despertou nelas o que era vocação, e a necessidade de inclusão. Quanto aos slides, muitas se chocaram com o que viram como os artistas contemporâneos tratavam a arte.

Discutimos que vivemos em um mundo duro, racional, masculino, “certinho” dividido cartesianamente em bonito feio, branco/negro, sensível, racional etc. Falamos sobre a totalidade necessária para trabalhar com arte, e a presença do lúdico, do prazer. A aula estava cheia e ninguém arredou pé, só as que tinham ônibus para pegar (Diário de campo, 26.03.2014)

A ideia de mostrar o filme foi o caminho escolhi que provocasse nos alunos (as) sentimentos tão pouco refletidos na sala de aula, nas escolas que é a inclusão, o diferente, a vocação de ser professora, o comprometimento com seu trabalho e seus alunos, o filme em si só já é muito especial. Tanto que fica difícil não se sensibilizar, chorar no final. Também as lembrei de que o cinema é visual, é arte. Senti nesse encontro certa tranquilidade entre todos, eu estava tentando conhecer o tempo delas.

## ENCONTRO 3

Foi muito interessante porque fizemos duas atividades: A primeira foi a leitura/reflexão do texto da professora Miriam Celeste Martins *Professor propositor/Arte, só na escola? Onde os alunos já teriam lido o texto em casa, e, como tarefa, faríamos o fechamento no coletivo. A outra atividade seria uma mediação cultural na exposição (Fig. 53 e 54), do Centro de Artes, que eu já tinha visitado e agendado a mediação. Para minha surpresa, muitos alunos comentaram que nunca tinha entrado num museu ou galeria de artes.*



Fig. 53 e 54. Folder. Exposição no Centro de Artes/UFPEL. Acervo da autora.

A proposta de sair da faculdade de Educação para o Centro de Artes, apenas a uma quadra de distância dali, provocou expectativas interessantes, porque muitas desconheciam o curso de Artes Visuais, tão perto, vizinho do prédio da Faculdade de Educação. O grupo de mediação *Patafísica* já estava nos aguardando e pediu para irmos direto para o pátio do curso de Artes. Alguns alunos seguiram o mediador tranquilamente, e acabei ficando com uma aluna que tinha medo de mato, de floresta, e, como era a primeira vez dela naquele contexto não quis deixá-la sozinha, desamparada.

Na volta vimos o vídeo “Isto é Arte”? de Celso Favaretto<sup>13</sup>. Fizemos uma roda de conversas para pensarmos o que tínhamos feito naquele dia, e procurei deixar as alunas à vontade para colocarem o que haviam sentido, se o texto da professora Miriam Celeste e mais o vídeo e a visita tinham relações, ou, que relações poderíamos fazer.

Penso que foi importante para compreender que através das artes se cria sentido, que o ambiente e o espaço oportunizaram situações experiências imprevisíveis que nos tornam vivos através das nossas ações. Isto se pode verificar,

pela sugestão da mediação, que foi andar pelo pátio que tinha verde, esculturas, obras de cerâmicas, muitas cores cheiros, músicas e aprendizados.

## ENCONTRO 4

O *autorretrato*, (Figs. 55 e 56) proposta já mencionada neste trabalho, em capítulo anterior foi um dos trabalhos que destaco como processo de experimentação, de autoconhecimento, de sair da mesmice e se empoderar, uma espécie de *selfie* desenhado. Para encorajá-los, comecei com um trabalho de sensibilização com música e dança, mexemos o corpo inteiro, até perceber que já estávamos tranquilos e a vontade para as propostas das atividades.

Distribui espelhos, folhas A3 e fui falando que cada uma se observasse no seu espelho os seus sinais, marcas, manchas, tipos de cabelo, qual era a cor da pele etc. Propus que olhassem a pele como linguagem.

Alguns alunos estavam preocupados com as formas, com a perfeição, como por exemplo: onde fica o nariz, preso aos estereótipos, as cores da pele.



Fig. 55 e 56. Autorretrato sala 104, FaE/UFPel, 2014. Foto:Mirela Meira.

Comentei com eles sobre a artista Adriana Varejão, cujo tema de trabalho é da cor e da pele. Ela explana que existe uma *mania nacional* de negociar com a raça, dando nomes as cores da pele. Organizou uma paleta com 33 cores, em um estudo profundo das tintas, uma espécie de repertório e variação de cores (Fig. 57 e 58). Os alunos ficaram curiosos para conhecer o trabalho dessa artista.

Compreendi nessa oficina que temos que deixar vir à sensibilidade, conhecer o tempo dos nossos alunos ajudando a perceber que tudo é provisório, inventado, e se transforma. E somos afetados em nosso jeito de fazer e nos dos outros.



Fig.57 e 58. Imagem: PÉROLA IMPERFEITA: HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS NA OBRA DE ADRIANA VAREJÃO.2014

## ENCONTRO 5

Foi iniciado com desenho coletivo, onde coloquei papel pardo na mesa e fiz duas filas grandes. A meu “comando” iriam iniciar seu desenho, com tema livre, e, depois, trocariam de lugar com o colega. Seria um desenho de *interferência* (Fig. 59, 60 e 61).

Essa atividade envolveu muito dos alunos nas questões de se colocarem no lugar do outro, experienciar como ele, entrar em sintonia com o desenho do colega, mexer e deixar mexer em seu desenho. No início, alguns alunos ficaram *incomodados*, mas depois relaxaram, vendo que era apenas um exercício de relações de interpessoal e que não haveria julgamento de “bonito ou feio”.



Fig. 59, 60 e 61. Desenho Coletivo. FaE/UFPel, 2014. Acervo: Mirela Meira.

## ENCONTRO 6

Dando continuidade aos desenhos no coletivo, propus, em duplas, um “ditado gráfico/plástico”. Como as duplas foram reunidas por afinidades, foi rápido e bem divididas as tarefas de quem fazia o quê. O tema era livre. Cada dupla que terminava, colocava seus desenhos na parede para todos poderem ver, junto ao que cada dupla tinha realizado.

No início, quando falei que iríamos ver os desenhos, começaram a reclamar que o desenho estaria “feio” para ser exposto, mas consegui convencê-los de que era para apenas para “ver junto” o que tinha surgido de tema, e os pontos importantes dos desenhos que iríamos destacar (Fig. 62 e 63).

Os alunos estavam preocupados com o julgamento, críticas, expliquei que os desenhos servem para comunicar uma ideia, dei exemplo das crianças que quando

desenham, cantam, dançam, contam história. Que as linhas, podem ser firmes, retas, redondas, ágeis, trepidantes, e que, aos poucos, quando vai aprendendo, vai aparecendo no grafismo.



Fig.62 e 63. Exercício em dupla.FaE/UFPeI 2014. Acervo Mirla Meira.



Fig. 64. Exercício em dupla.FaE/UFPeI, 2014. Acervo Mirela Meira.

Nessa oficina, me deparei com um desafio do representavam para eles os estereótipos (Fig.64), e como mover os pensamentos ainda presos a modelos tão enraizados, nestes futuros professores. Vi que tinha um trabalho muito importante para ser realizado com os alunos e a responsabilidade de envolvê-los na observação, escuta e apreciação dos trabalhos dos colegas e no universo das Artes.

## ENCONTRO 7

Trabalhar com o teatro foi muito interessante para dar continuidade aos exercícios que já vínhamos fazendo, que era unir o movimento corporal com os desenhos. Para alguns alunos, que gostam muito de se comunicar, foi tranquilo. Para os tímidos, um desafio e tanto, mas, com jeito e sensibilidade, conseguimos que todos pudessem passar por aquela experiência. O objetivo era a integração de todos, trocas, acolhimento, o afago, o deslocar-se, o inquietar-se, o arriscar-se. Propus que caminhassem pela sala, que prestassem atenção na música que estava tocando. Cada um tinha um lenço para segurar e movimentar ao ritmo da música (fig. 65 e 66).



Fig.65 e 66. Integração da turma, sala 104. FaE/UFPel 2014 foto acervo Mirela Meira

Pensar a respeito de um trabalho como esse me deixa orgulhosa, pois vejo um movimento espontâneo, alegre, dos alunos que superam, e me surpreenderam, deixando de lado suas timidez, seus medos. O que importava passou a ser a confusão de gentes, a participação festiva, o estar-junto.

## ENCONTRO 8

Este encontro versou sobre a integração de linguagens, com o desenvolvimento da percepção, através da interpretação de obras de Arte.

Levei alguns livros com artistas de várias épocas, que, tanto individual ou em grupo os alunos podiam manusear, olhando minuciosamente, para preparar uma improvisação a partir de uma interpretação da obra, através da linguagem teatral. Ofereci acessórios como chapéu, lenços, maquiagem, panos, etc. Percebi uma diversão para eles, não se intimidaram em apresentar para os colegas, já bem mais soltos que no encontro anterior (Figs. 67 a 70).



Fig.67 Interpretando obras de arte.FaE, 2014.Acervo: Mirela Meira



Fig.68. Interpretando obras de arte.FaE, 2014.Acervo: Mirela Meira



Fig.69. Interpretando obras de arte.FaE, 2014.Acervo: Mirela Meira



Fig.70. Interpretando obras de arte.FaE, 2014.Acervo: Mirela Meira

Utilizar o teatro foi importante para os alunos conhecerem e terem a experiência prática pedagógica dessa mediação do teatro com as artes visuais, para perceberem que se pode trabalhar de forma inventiva sem ser entediante.

Analisando estes encontros de uma forma geral, percebi que houve uma ampliação de nossos repertórios, que passou pelo desenvolvimento e alargamento da visualidade, da corporalidade, do movimento, de concepções, da percepção, saindo da visão estereotipada do senso-comum.

Para tanto, utilizamos imagens da arte, imagens contemporâneas, de arte urbana, abordamos problemas estéticos e éticos contemporâneos etc. Precisávamos romper com o senso-comum dentro da sala de aula, com as *painéis* dos grupos instituídos ou pequenas ilhas, com a necessidade de estarem fechados sobre si, respondendo *automaticamente* o que o professor desejava ou esperava ouvir.

Foi um susto. Precisaram entender como dialogar com o diverso, de forma não usual, pois somos seres coletivos. Para isto, a instauração do Café Pedagógico ajudou no desenvolvimento da consciência dos alunos sobre quem eram como seres humanos aqueles que precisavam com-viver. Também auxiliou neste processo a observação do próprio trabalho, do trabalho de outros e os instrumentos de autoavaliação. Este previa o levantamento da transformação em suas concepções, nas relações individuais e grupais, na importância dos processos da arte em suas futuras ações como docentes.

No decorrer dos próximos encontros, só a sala de aula já não servia mais. Foi preciso utilizar outros espaços da Faculdade de Educação, também como forma de sensibilizar os outros alunos do curso (Fig. 71 e 72).

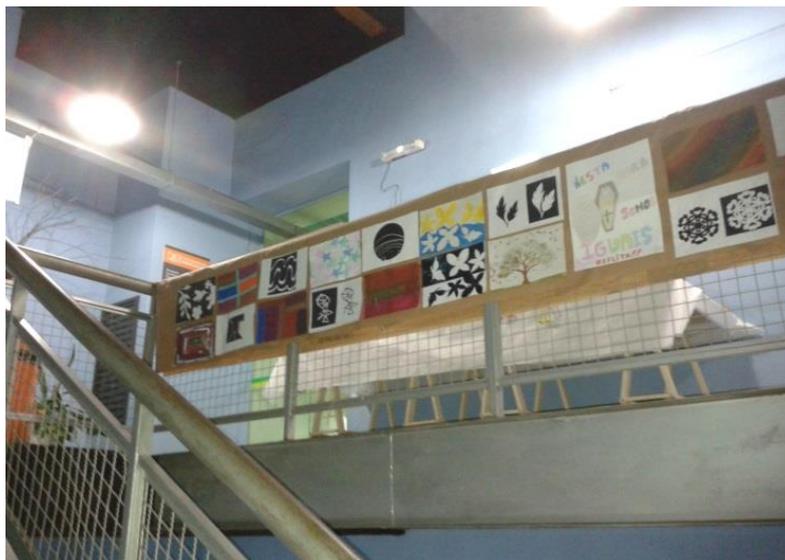


Fig. 71 Exposição de trabalhos. Saguão da fae,2014. Acervo:Mirela Meira

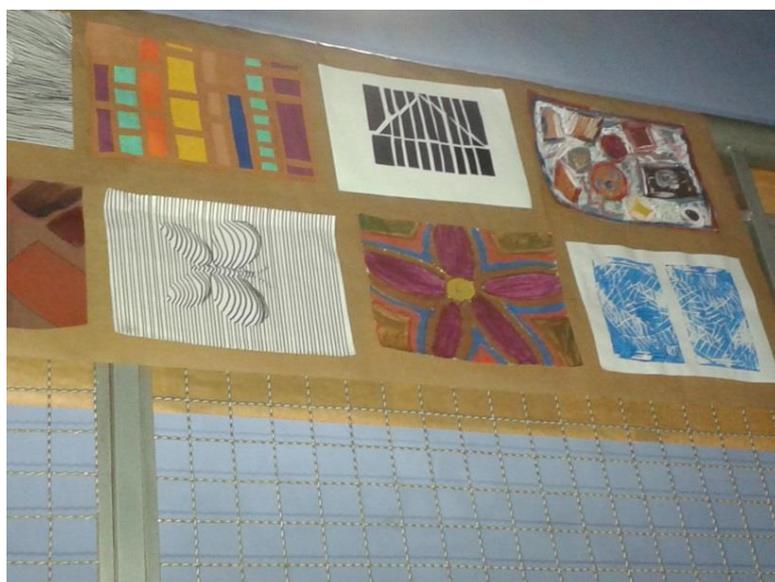


Fig. 72. Exposição de trabalhos. Saguão da fae,2014. Acervo:Mirela Meira

Extrapolamos o espaço da sala de aula também como forma de sensibilizar os outros alunos do curso. Acompanharam as atividades destes encontros passeios (Fig. 74), visitas a exposições, com ou sem mediação, na cidade, em *expedições* na galeria do Centro de Artes da UFPel, e em outros espaços, em Porto Alegre, como a Fundação Iberê Camargo (Fig.75, 76 e 77), o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (Fig. 73) e o Espaço Cultural Santander. A viagem de estudos foi aberta a outros alunos de outras turmas, e foi marcante em suas formações, conforme relatos adiante.



Fig. 73. Viagem de Estudos. Porto Alegre, 2014. Acervo: Mirela Meira



Fig. 74. Chegada em POA. Porto Alegre, 2014. Acervo: Mirela Meira



Fig. 75. Mediação na Fundação Iberê Camargo. Porto Alegre, 2014. Acervo Mirela Meira

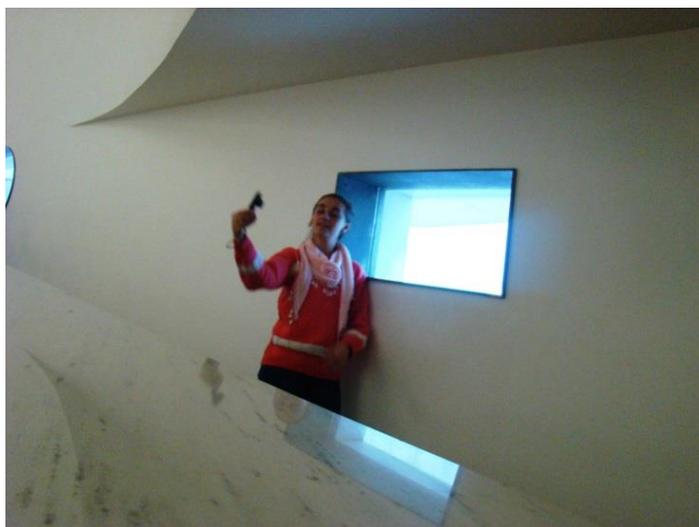


Fig. 76. Uma *Self/ autorretrato*. Fundação Iberê. P. Alegre, 2014. Acervo: Mirela Meira



Fig. 77: Concentração ao escutar o mediador. Fundação Iberê. PoA, 2014. Acervo Mirela Meira

Foi importante transitar entre teoria e atividades prática, pois uma *teoria* está sempre presente em nossa prática, e mesmo que não seja uma *teoria explícita*, aparece como um *conjunto de ideias*. Possuímos noções gerais, teorias de como as coisas são, e estas se expressam, falamos, através do que dizemos, ou fazemos, ou desenhamos, etc. Mas também se expressam através do que não dizemos, ou não fazemos, ou não desenhamos.

Não há como separar essas duas dimensões, nem as maneiras como concebemos a arte, se temos uma produção de arte, se experimentamos seus processos ou não experimentamos seus processos de como iremos "ensinar" arte. Porque dessas experiências nascerão nossas opções, que elegem uma entre muitas possibilidades. As possibilidades não nascem ao acaso, elas fazem parte de quem somos, de nossa história, de nossas crenças, de nossos desejos.

Nossas ideias e teorias deslocaram-se entre o real, o ideal e o possível. Explicando melhor, o que temos na escola ou em outros locais, à nossa disposição, constitui-se no real; o que desejamos fazer, baseados em nossas visões de homem, educação e mundo, como já disse acima, é o ideal, e, no terceiro movimento, que deles brota, temos o possível. A pura possibilidade.

Nossa metodologia em arte pressupõe nossa concepção de arte, educação e suas relações, as concepções pedagógicas, o que já se sabia de arte e educação, os conteúdos, as imagens, o encaminhamento das ações nas aulas. Os métodos, longe de um processo estático, foi um conjunto de possibilidades eleitas para dar conta de uma determinada ação que se desenrolou a partir de uma concepção teórica, testada, aceita, refutada, discutida, mas, de qualquer forma, serviu parâmetro para nossas reavaliações.

Luciana Loponte (2008) ressalta a importância da formação estética e artística "para além de disciplinas ou cursos que passem panoramicamente por técnicas e atividades artísticas". Fala de alimentar esteticamente as futuras docentes com um mergulho em experiências que as desloquem, perturbem, subvertam (Fig.78 a 80) esse modo linear e contínuo de compreender a arte e a infância (Fig. 78). Localiza uma proposta metodológica em artes visuais que, na escola, dê conta de "produzir (...) apreciar (...), contextualizar (...) e compreender as artes como construção social e cultural, (LOPONTE, apud MÖDINGER, 2012, p.47-8), ou seja, ampliar o campo de referências, porque a arte sempre põe em jogo o que os indivíduos, grupos culturais e épocas pensam como arte (Fig. 79 e 80).



Fig. 78 Exploração de materiais, cores, tintas, pinceis. Acervo de Mirela Meira



Fig. 79 e 80. Subvertendo o Ver. Acervo de Mirela Meira, sala 104, FaE/UFPel.

As Oficinas Radicantes foram por eles compreendidas como uma proposta de expansão de seus cotidianos, trabalhando desde uma abordagem teórico-metodológica que permitisse compreender as transformações da arte na contemporaneidade ( Fig. 79 e 80) , bem como sua transitoriedade, seu movimento, bem como, a nível micro, a amorosidade, a escuta, a solidariedade, proporcionado condições, potências para que o grupo tivesse uma prática material, simbólica, criadora, concreta, nas diferentes linguagens em que a Arte permite.

Abaixo, atividades de sensibilização, exploração e estruturação através de atividades práticas com teatro, Música, Artes Visuais e Dança de alguns dos encontros (Fig. 81 e 82).



Fig. 81 e 82. Teatro e Dança, sala 104, FaE/UFPeI. Acervo da autora.



Fig. 83 Explorando o corpo e o do colega.FaE/UFPeI.Acervo da Autora.



Fig. 84 e 85. Momentos de estar-junto. Acervo da autora

A ampliação de nossos repertórios, um dos objetivos do trabalho, passou pelo desenvolvimento e ampliação da visualidade, da corporalidade (Fig. 83 a 85), do movimento, da percepção, para nos livrarmos de concepções emboloradas, saindo da visão estereotipada do senso-comum.

Exemplificando o quanto foi importante a subversão em seus modos de ser/estar, em um dos encontros pedi para aos alunos que se aproximassem da mesa que continha instrumentos trazidos por mim, pedi que tocassem, procurasse pegar e experimentar cada um deles ver que som saia, brincando com os objetos sonoros. Depois, que dançassem, utilizando-se de um tecido de cor laranja que viraria “uma parede mole” (Figs. 50 e 51), que permitia tocá-la e movimenta-la. A proposta era individual depois em dupla, explorar o tecido /pano. Nesse dia tivemos a visita da filha de uma das alunas que participam das brincadeiras (Fig. 86).



Fig. 86 Dançando em dupla. FaE/UFPel 2014. Fotos acervo Mirela Rieiro Meira.

As Oficinas Radicantes, que pretenderam expandir o que havia sido feito no semestre anterior, trabalharam desde uma abordagem teórico-metodológica que permitisse compreender as transformações da arte na contemporaneidade, bem como sua transitoriedade, seu movimento, mas também as transformações humanas pelas quais passamos. Macro e micro. Outro elemento importante que algumas de nossas práticas expuseram foi a atenção para não cairmos nas armadilhas da reprodução, e para tanto, propusemos re-ler a realidade através da arte (Figs. 87 a 90), discutindo, junto, questões de gênero.



Fig. 87 e 88. Interpretação de obras de Arte. Acervo: Mirela Meira. FaE/UFPel.



Fig. 89 e 90. Interpretação de obras de Arte. Acervo: Mirela Meira. FaE/UFPel.

Sentimos que nossa metodologia foi criadora, única, individual, e aplicável a cada situação, e nisso, a sensibilidade e o conhecimento do professor e dos alunos contou para regular nossos tempos, os conteúdos, as formas de propor. Esse professor propositor que fui – e que o foram todos os participantes- se encarregaram daquilo que Martins, Picosque e Guerra (1998, p.140) chamam de "nutrição estética", ou seja, aquelas experiências capazes de provocar leituras que desencadeiem redes de significação do fruidor para além da mera capacidade conceitual, mas que se dirija à atribuição de sentido, e ampliá-los. E ampliar sentidos passou pela amorosidade, pela escuta, pela solidariedade, proporcionando condições, potências para que o grupo tivesse uma prática material, simbólica, criadora, concreta, nas diferentes linguagens em que a Arte permite.



Fig. 91. "Recordação" da turma 2014, sala 104, FaE/UFPel. Acervo da autora

Com a coragem de atravessar etapas do instituído, romper, descolando-se do senso comum, dos estereótipos, perambulando pelos corredores nesses processos de experimentação e saindo dos limites, percebemos nossas transformações coletivas. Isto se desenrolou a partir do trabalho de conclusão da disciplina, no qual foi solicitado, como trabalho prático, a realização de instalações por toda a faculdade (Fig.92) com o intuito de sensibilizar nosso campo de formação. A proposta era utilizar o espaço institucional da Faculdade de Educação. Os alunos foram muito criativos e me surpreenderam muito com seu comprometimento, coragem e imaginação.



Fig.92 Instalação: “Encontro consigo e reflexões diárias”. Elevador da FaE,2014. Acervo da autora.

Um dos trabalhos particularmente chamou a atenção versava sobre o tema “final de semestre” (Fig.93-4), onde os alunos simularam um painel com a imagem do “Grito”, de Munch, e cada um que passava poderia fotografar-se no painel. Muitos que circularam na FaE fizeram questão de fotografar-se, divertindo-se muito.



ig. 93 e 94. Preparação / Instalação. FaE/UFPeI, 2014. Acervo da autora.

No caso da arte, ficou claro o que é um processo pedagógico em arte, o que temos, onde queremos chegar, que escolhas ( Fig,95) faremos no percurso. E, para isso, temos que ter igualmente claro que visão de arte, de educação, de homem e de saberes que temos. Sem isso, o processo fica truncado.



Fig. 95. Apresentação de Trabalho: Arte...Vida...Ciclo...Corpo...Maternidade.FaE/UFPeI, 2014. Acervo da autora.

Para concluir sem concluir, o espaço para que acontecessem as Oficinas Radicantes que previram uma desinstalação radicular, ou seja, a instauração de movimentos pedagógicos entre o instituído, que são seus cotidianos, e o instituinte, que é o que a arte instaura, conseguiram instituir-se. Percebemos isto durante todo o trabalho.

Entendemos que os processos, em última instância, deflagrados antes, durante e depois das Oficinas Radicantes, podem compor, de certa forma, o que chamei de uma *metodologia radicante*, que passa pela transformação e reflexão sobre o vivido, inclui o jogo, a pesquisa de materiais, suportes, linguagens, poéticas. Enfim, saberes que possam, também, transformar a realidade imediata em uma realidade esteticamente mais atraente.

A disciplina como um todo me auxiliou muito para me conhecer o meu ser, como eu me expesso, como eu me comunico. As realizações dos trabalhos me ajudaram muito para que eu pudesse de certa forma me auto conhecer. Compreendi

nesta disciplina que cada atividade expressa e revela um pouco de quem somos e como chegamos até esta universidade, a trajetória das pessoas é revelada nos trabalhos afim é impossível fazer um trabalho sem ter um pouco do que somos e qual o nosso propósito de estarmos aqui.

Encerro esse capítulo me colocando que os encontros foram importantes para reconhecer o que se tinha proposto no início e os desdobramentos que houve, no sentido individual e coletivo, que as pessoas ainda podem voar, muito longe. Tendo em mente as aprendizagens para as quais Mia Couta chama a atenção: “Uma coisa aprendi na vida / Quem tem medo da infelicidade / Nunca chega a ser feliz.

Nós, fomos extremamente felizes.



Fig.96. Perdendo o medo do outro. Ago.2014.Fae. Acervo: Mirela Meira

## CAPÍTULO VII: OS SENTIDOS QUE NARRAM CORPOS QUE CRIAM

O bom orientador aponta os vários caminhos a seguir,  
Mas segue o coração de seu orientando.  
Jerry Matalawé Pataxó

Não fiz uma análise convencional dos depoimentos que aqui aparecem, optando por deixar os alunos falarem, intervindo somente para reforçar algo.

Fazendo uma reflexão sobre toda a trajetória dos encontros, percebo que, no início, os alunos estavam muito presos aos estereótipos como, por exemplo, corujas, patinhos etc. Suas noções de arte oscilavam entre ensino de técnicas, algo que está no museu, referente ao belo etc. O registro a seguir demonstra isto: “antes, eu entendia que a arte buscava a perfeição em tudo, nos desenhos, na dança, no teatro e na música. Eu pensava que a arte era somente uma disciplina que ensinava técnicas. Pois bem, minha visão mudou” (N.C, Diário Itinerante, 2014).

Outros depoimentos trazem marcas destas mudanças:

Logo no começo das aulas, eu via o ensino das artes num campo muito pequeno. Pensava que arte só existia em museu, exposições, etc. Porém, com o desenvolver das aulas, ampliei meu campo de visão sobre tal assunto. A arte não está apenas no museu, nas exposições, mas está presente também em nosso dia a dia, nas escolas, em nosso ser interior. Podemos trabalhar o ensino da arte interdisciplinarmente, integrando outras disciplinas, fazendo-as relacionarem-se reciprocamente, em harmonia. A arte é livre, é ser livre, é ser bailarina, arte é viver. Arte é sentimento, personalidade, conhecimento, é a impressão digital do artista (e a nossa)”. (I.C., Dez. 2014)

Uma das alguns registrou no diário itinerante a seguinte reflexão, após o contato com as exposições de arte:

No momento do passei pude refletir sobre diferentes textos trabalhados na disciplina Práticas Educativas VI, tais como o que fala: “Arte, só na aula de arte?” e vi que a arte rompe espaços e precisa ser desenvolvida na vida cotidiana de cada ser. O texto sobre os modelos mimeografados diz que os desenhos prontos acabam com a criatividade das crianças, o que mostrou ser verdade, pois em casa obra encontrada nos diferentes museus pude ver que os artistas expressavam seu senso estético, seus sentimentos e singularidades em cada trabalho. (LS, 2014)

A imagem utilizada no início do 1º caderno o diário dos afetos foi de uma coruja, símbolo da pedagogia; o 2º, de um gato. No final dos dois diários houve

mudanças. Cada turma utilizou atividades/exercícios feitos em aula como recortes, colagem e desenhos. Com os desdobramentos dos trabalhos que fugiam dessas práticas e modelos, fomos adicionando outras possibilidades, permitindo e ousando criar e recriar. Já no final, houve um avanço significativo, que demonstrava que o que aparecia em seus desenhos já não eram mais animais, bichinhos, mas sim expressões mais autorais (Fig. 97 e 98).



Fig. 97 e 98. Oficina de Pintura. Fae, 2014. Acervo: Mirela Meira

As oficinas permitiram-nos romper com os extramuros da instituição acadêmica, como exercício prático/teórico de percepção de olhares, de sair pra rua para ver o céu, a cor do nosso cotidiano, e nos dar conta que existe uma discrepância do que eu olho e como represento. Que as nuvens e o sol quando são coloridas na escola pelas crianças e jovens são possibilidades que a natureza nos oferece que vai depender do contexto que esse se encontra em seu estado natural. Inclusive a possibilidade de desenhar a si mesmo sem preconceito:



Fig.99. Autorretrato re-desenhado. Fae, 2014. Acervo da autora.

A proposta da viagem a Porto Alegre surgiu como ideia de provocação da sensibilidade para registrar experiências, muitas delas indecifráveis. Em contato com as exposições de lá, de arte contemporânea, entenderam o quanto da arte dá uma forma ao inominável, lida com angústias, atribui ao mundo sentidos a serem sentidos e partilhados. Emergindo outras compreensões de suas experiências até então que

não tinham sido exploradas, imaginadas, mas elegendo no coletivo o cotidiano como campo de estudo. Notamos até uma certa semelhança da pintura de uma das alunas com os trabalhos de Iberê Camargo (Fig.99)



Fig.100. Oficina de Pintura. Nov.2014, FaE. Acervo da autora

Viajar com a turma foi produzindo estados de euforia, valorização do convívio, reflexão, como relatam algumas alunas, conforme relatório no Diário Itinerante abaixo:

No dia 29 de junho de 2014 foi realizada a viagem organizada pelas professoras Mirela e Joelma. O intuito era proporcionar as alunas da Pedagogia-UFPEL/noturno um contato com a arte em diferentes museus. A arte saiu das salas de aula FaE e atingiu grandes proporções pulando muros e rompendo barreiras. Visitamos o Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS, o Museu de Arte Santander e o Centro de Arte Iberê Camargo. Em ambos os museus pude vislumbrar várias obras de arte que me provocaram uma reflexão artística. Dentre os museus, o que eu mais gostei foi o MARGS, pois lá havia uma variedade muito grande de obras para diferentes gostos e opiniões. No MARGS me senti livre para explorar o espaço e refletir sobre as obras de arte. O momento de convívio com os colegas e com as professoras despertou uma maior amizade entre os mesmos e com aquela vontade de repetir esses passeios. (LS, 2014)

A desordem que a arte instaura, as transformações da corporeidade, do simbólico, no conceito de arte, a compreensão de seus próprios processos, o

desenvolvimento de suas consciências, puderam ser feitos através de suas auto avaliações. Um exemplo disto está na expressão abaixo, quando a aluna afirma que hoje vê que “[...] a expressão se faz presente, a expressão singular de cada um, e isso sim que é legal. Na minha prática em sala de aula pude vivenciar e experimentar isso”. Compara sua trajetória e localiza mudanças, afirmando que “[...] antes eu fazia atividades com desenhos mimeografados, isso por que eu achava na internet, em livros didáticos e na prática cotidiana das minhas colegas professoras”. Hoje, “[...] meu trabalho busca ressaltar o que há de mais expressivo e criativo em cada aluno, mostrando assim que a criatividade e o ser original é o que realmente importa”. (LSS,2014).

E outra, da mesma forma, entendeu que a Arte “[...] é a manifestação de sentimentos, da expressão, é vida, podendo ser uma simples observação, ou então uma análise profunda de obras, desde que se possa transmitir algo a alguém”. O artista, por sua vez, “[...] é o que cria, que inventa a partir do nada, uma ideia e um pincel, uma câmera, um instrumento, uma folha de papel”. E conclui: “Arte é, sem dúvida, a maior expressão de sentimento que inspira o ser humano, ela emociona, transmite informações de sentimentos diferentes”. (M.M.2014).

A aluna AL, 2014, conseguiu compreender que a arte é uma forma de conhecimento, quando afirma que “[...] quando não se conhece a arte de forma teórica como conseguimos estudar, não se consegue entender os motivos pelo qual o artista usa o que usa, faz o que faz, e com certeza, há muito que aprender ainda”. Entende a importância da arte em sua formação, acreditando que, “[...] com essa disciplina, nós já conseguimos dar um grande salto nas artes. Consigo visualizar obras de arte com outro olhar. Tudo é feito com ricas simbologias, tudo tem um contexto. É interessante procurar saber mais sobre o artista, a técnica que ele usa. Antes, eu não percebia isso com facilidade”.

Durante a visita aos Museus em Porto Alegre tivemos um momento de identificação da aluna L. com a obra em exposição foi tão interessante que acabou virando motivo de brincadeira de ela que fazia parte da obra e não tinha nos contado nada a respeito (fig.101). Ela, por sinal nos chamando “-Professoras, olha só o que eu encontrei, a minha foto! *Olhaqui*, Sou eu!” E foi um encantamento por parte de todos ao ver sua semelhança com a da obra exposta na Fundação.



Fig. 101. Exposição na Fundação Iberê 2014. Foto acervo L.Souza.

Outro relato de viagem aponta para fatores ético-estéticos, como “uma experiência maravilhosa, o clima da turma era empolgante, todas em completa harmonia e companheirismo”. Ficou surpresa “com tamanha beleza em determinadas obras que me chamou a atenção, especialmente um quadro de Henry Geoffroy, La Creche, data de 1899, Óleo sobre tela, simplesmente divina” (referindo-se ao MARGS). De sua experiência, anota que “não tenho palavras para explicar, mas tudo que vivi naquele dia foi maravilhoso”. Importa a arte em sua formação porque entende que “o contato direto com as obras é que realmente podemos sentir, viver, contemplar, o que o artista quer realmente nos transmitir, não basta apenas a teoria, é na prática que conseguimos vivenciar as emoções e tomar para nós mesmos as experiências necessárias para o nosso aprendizado” (MP, 2014).

Outro dos apanhados sobre a viagem trata do quanto foi importante ter trabalhado em sala de aula antes, pois a visita aos museus foi um momento de sintetizar tudo que havíamos trabalhado em sala de aula”. Visitar os museus “e ter a oportunidade de ver as obras “ao vivo”, foi uma experiência inesquecível, ver as obras expostas, poder analisá-las e tentar entender o significado das mesmas é muito diferente de olhar nos livros ou vídeos, é uma outra sensação”, salienta. Destaca a obra de Nuno Ramos “Ensaio sobre a dádiva”, fez “com que eu refletisse

sobre os valores, as trocas e sobre o que é ser humano, apesar de fazer estas reflexões ao ver tanta desigualdade, crueldade, criminalidade”. Sua leitura foi “[...] em relação ao valor da vida”. Já da obra de Vik Muniz “O tamanho do mundo”, achou “[...] muito provocativa, as obras me inspiraram em ideias de atividades para trabalhar com as crianças em sala de aula utilizando sucata. A viagem foi muito lucrativa para quem foi, uma experiência sem igual” (LGK).

Venho reunindo, refletindo, durante meus aprendizados em oficinas de arte e formação de professores de áreas diversas, algumas convicções do quanto é importante a construção de espaços de reflexão teórico-metodológicos que permitam repropor velhas questões que, se colocadas de forma nova, estabelecem novas relações que eventualmente possam surgir no âmbito pedagógico. Âmbito este tanto acadêmico-institucional quanto vital, e seus reflexos se estendem ao campo escolar, o campo futuro de atuação da maioria dos alunos.

Fazendo uma pausa por aqui, e me abastecendo de Mia Couto quando diz que “O sonho é o olho da vida / Cada um descobre seu anjo/ tendo relação com o demónio”, prossigo em minhas análises, me perguntando, afinal, que sentidos criaram estes corpos e suas narrativas. Posso afirmar que o trabalho desenvolvido durante a pesquisa foi o de me desafiar a trabalhar com explorações *radicantes* munida de um *repertório* para enfrentar os *poderes normalizadores instituídos*, muitos deles *aborrecíveis*, que nos enfraquecem e nos impedem de criar, pensar e sentir.

Minha contribuição reverberou quando me dei conta e comecei a pensar, ver e sentir com o retorno/depoimento dos alunos que outras percepções começaram a se desdobrar em possibilidades de refletir e agir na sua formação do que seja um *professor propositor*. Assim, minhas reflexões não podem estar senão mescladas com as dos participantes, os quais deixo falarem, quando assinalam que “Na turma eu acho que houve grandes mudanças, que todos aprenderam e se soltaram muito ao longo do semestre, a turma aprendeu a compartilhar, o que no meu ponto de vista é muito importante!!! (M., set. 2014). Ou o entendimento de que as artes estão além da escola “[...] as artes não envolvem apenas pintura, recorte, colagem. Envolvem o corpo, expressões, reações. Transformações de nós como seres humanos, me envolvi com as artes, me reconheci como ser, através desta disciplina... (T.D.R, 2014).

Os objetivos desta dissertação foram então colocar em discussão a formação em Pedagogia em sua relação com arte- ou da ausência dela - na formação inicial do pedagogo. Ficou patente sua importância em suas futuras profissões, como afirma a participante abaixo que ela extrapola o acadêmico, pois ajuda a “[...] melhorar tanto o ensino quanto a vida dos educandos, e pode construir pessoas melhores e valiosas, no aspecto de aprenderem a apreciar o seu trabalho e o dos colegas (A.L.).

A ausência da arte foi bastante sentida, ou melhor, do pouco espaço dedicado a ela, como anotam as alunas abaixo, em seus depoimentos para o trabalho de conclusão da disciplina:

Achei as aulas muito ricas. Proporcionaram-me uma aprendizagem muito significativa, que levarei por toda a minha vida profissional. Apoio a questão de que essa disciplina deveria ser desdobrada em dois semestres. Gostaria que houvesse mais disciplinas que pudessem proporcionar esta aprendizagem que estimula a forma de pensar criando e recriando, não somente reproduções do que aprendemos como é cobrado de nós. Ir além é possível, basta acreditar e realizar para ser diferente. (I., dez 2014)

Ou esta outra, que pede por “mais disciplinas de artes, pois uma disciplina só é muito pouco e não conseguimos absorver tudo que temos que ver em artes para trabalhar com as séries iniciais...” (S.G., dez 2014).

Ou ainda esta, que gostaria de destacar, que gostou “[...] muito da disciplina e que seria de fundamental importância que ao longo do curso houvesse outra disciplina complementar a essa, ou no mínimo que ofertassem mais optativas a respeito das artes (I. dez. 2014). Neste outro depoimento, aparece o desejo de mais aulas, pois a aluna acredita que [...] que as aulas de artes foram de grande importância para meu desenvolvimento, aprimorando as minhas habilidades que muitas vezes achei que não tivesse” O mais surpreendente, para ela, foi constatar que “Não sabia que sabia criar. Adorei as aulas, os trabalhos realizados e a professora que foi maravilhosa nos ensinamentos artísticos. Para mim poderia ser ofertado durante o curso mais aulas nesta disciplina!“(L.dez.2014).

T.F.B. também se vê “mais interessada pela arte”, e hoje tem “uma visão bem diferente sobre a disciplina, concordo de fato que tem muito pouco espaço pra disciplina e falta de interesse por parte da escola em motivar os alunos pra esta prática” (dez 2014).

Pedagogicamente, a metamorfose indicou a transformação nas concepções de arte e de ensino de arte, nos aspectos teóricos mesmo, quando a aluna indica que as experiências proporcionadas pela disciplina e seus conteúdos “[...] introduziu-me ao olhar pedagógico para as produções artísticas dos educandos, e a importância de valorizar o processo de criação dos pequenos, desconectar-me dos modelos pronto e do ato de apenas colorir, dar ênfase as atividade que proponham e explorem formas de expressão” (T.B., dez 2014).

Outra das participantes afirma, com convicção, que houve, de fato, modificações em relação ao Campo de conhecimento “Arte”, em nível de compreensão, transformações, percepções. S. (2014) (seu trabalho está na Fig. 101) reitera estas afirmações, ao enunciar que mudou sua concepção de arte porque

[...] quando falava em arte pensava em obras de arte, ou algo do tipo que estivesse bem longe do meu alcance, depois dos textos e vivencias pode notar que arte também é sensibilidade, que arte também pode mexer com meus sentimentos, que posso transformar a vida de meus alunos através da arte. Trabalhando o olhar, as percepções, o sentimento, a criatividade, o sentimento de poder criar e não de copiar algo pronto, entendi que arte é muito mais do que vimos de bonito por aí, qualquer um de nós pode criar, mudar, agir em função da arte. A arte pode despertar em nós valores, atitudes, respeito, consciência e o sentimento de ser capaz de fazer coisas bonitas ou feias, sendo estas originais e não meras reproduções.



Fig. 101: Pintura. Oficina sala 104, FaE, 2014. Acervo da autora.

Outro dos objetivos da pesquisa aqui relatada se dirigia a discutir que proposições, possibilidades e conexões que permitiriam conectar vida e arte com o espaço acadêmico de formação. Isto aparece na fala acima e em muitas outras:

Hoje vejo que a arte pode estar presente em todo o lugar, em diferentes circunstâncias, aprendi a dar valor pelo que a criança vê em determinado aspecto e não a formas estereotipadas, como nos é ensinado na escola. Acredito que, a disciplina deu-se de forma fundamental para minha vida acadêmica, para minha futura docência e para mim mesma, pois hoje obtenho uma outra visão a respeito da arte, visto que, a minha visão anteriormente a disciplina era dada de forma muito simplista. (D.M.C, dez 2014)

Perceber o quanto é urgente mover estados de experimentação e criação na docência, ouvindo os alunos através de uma escuta sensível, entendendo o que dizem, pensam e sentem, muitas vezes questões de suas vidas, que as abalam, como este depoimento de que “No final do semestre fiquei cansada, devido a vários acontecimentos ao qual mexeram emocionalmente comigo, apesar de ter perdido meu ânimo por um tempo queria agradecer a oportunidade de sempre participar de aulas com uma energia legal, obrigada, professora (A.L., Dez 2014)”.

Ou outras questões aparecem, da ordem do afetivo, do miúdo do cotidiano:

Lembro bem, em uma aula, que neste caso, a chuva foi a “vilã”, uma quarta muito chuvosa, alagou as redondezas da minha casa, e da faculdade, pensei muitas vezes em ir ou não ir nas aulas, e fui, não gosto de faltar aulas, e cheguei em sala a professora com um belo sorriso no rosto, lecionaste uma aula divina, que por instantes me senti culpada em querer faltar, cheguei em casa encharcada, mas com mais aprendizagens. Penso que a nossa vida acadêmica, é isso, “sofrer” um pouquinho hoje, com calor, chuva, cansaço, preguiça, para amanhã saber usar em minhas práticas essas teorias.

Transformações ético-estéticas foram sentidas, na conexão da arte com a vida, e o afeto, o agradecimento pela ajuda, pela atenção, pelo olhar atento a cada um deles, no processo de consciência sobre o que fizemos, aparece neste testemunho:

Lhe agradeço imensamente as suas aulas, pude perceber os meus limites, me respeitar, respeitar meus colegas ainda mais. A arte mexe com os nossos sentimentos, nossa sensibilidade, nosso eu que quase nunca está sendo visto, por que sempre está escondido em nosso coração. Saio desta disciplina me conhecendo mais, deixando mais pessoas fazerem parte de minha vida, aprendi muito com seu carisma, com o seu bom humor, sem humor não precisamos existir, as vezes o outro só precisa de um sorriso e tudo vira colorido. Enfim, obrigada pelos seus ensinamentos, sua dedicação, sua vontade em dar aula, o orgulho em ser professora, com certeza tem o espírito de uma legítima PEDAGOGA, com alma de uma artista. (A., dez 2014)

Os sentidos e sentimentos, que aprenderam a demonstra e que estes eram parte da construção de saberes, aparecem quando a aluna TFB registra que “compreende que na sua formação teve os estranhamentos, medos” e que “os

estímulos para se movimentar contra essa força que nos enfraquece, que nos deixa limitados, nas aulas foi singular”.

O desafio de superar-se, de dar vez ao desconhecido, de ousar, aparece nesta declaração

A proposta das professoras em participar de uma mediação na Faculdade de Artes foi desafiadora pra mim. No começo pensei: “-Visitar uma galeria de arte.... Esse passeio vai ser muito chato!” Mas fui surpreendida. Conhecemos o interior do prédio onde é a sala onde havia uma exposição de fotos e obras sobre a floresta amazônica<sup>14</sup>. Depois da mediação fizemos uma conversa ali mesmo no espaço em que estávamos e discutimos as impressões que tivemos sobre as obras e a experiência que pra mim foi uma novidade. Gostei da visita e que pena que podemos fazer outras devido ao nosso tempo... (G.D., Ago. 2014)

O rompimento, a desconstrução dos modelos prontos, das fórmulas fáceis, aparecem de forma muito clara nesta escrita, quando (D.A., 2014) afirma que, “com os estudos realizados durante a disciplina estamos compreendendo que existe artes em diversos lugares e de diversas maneiras, e aprendendo que não existe o feio e o “eu não sei fazer””. Além disto, foi importante para sua formação perceber que “[...] todos nós somos capazes de criar e “fazer” arte só nos faltava uma real compreensão como a que estamos recebendo nesta disciplina que é tão importante como qualquer outra”.

Com os depoimentos acerca da produção de trabalho prático dos alunos, verifiquei as transformações individuais e no coletivo do grupo. Para tanto, trago suas falas para ilustrar a minha reflexão.

As aulas foram especiais, proporcionando o despertar para a arte de uma maneira diferente. Durante as atividades desenvolvidas nesta disciplina podemos sentir comunicação, inspiração da mente e do corpo, porque não desenvolvemos somente teorias, mas expressamos sentidos em nossas produções. Foi muito bom aprender criando e ver o resultado final da própria produção nas atividades propostas. Realmente sinto que foi uma aprendizagem especial, mais humana em todos os sentidos, pois a forma como tudo se desenvolveu foi pensando em nós alunas do VI semestre, para que construíssemos nossos conhecimentos de forma livre e responsável, usando a nossa capacidade de criar.

As aulas foram muito boas, observei como é importante juntar a prática com a teoria, a professora muito interessada é humana pode compreender as nossas dificuldades e trabalhar para que possamos crescer na nossa caminhada acadêmica.

---

<sup>14</sup> Referência à exposição “Do Tamanho do Mundo”, do artista plástico Vik Muniz, no Santander Cultural, Porto Alegre, em agosto de 2014. Curadoria de Lígia Canongia.

Os instrumentos que utilizei na coleta de dados foram analisados a partir das categorias como a transformação pessoal ocorrida no processo, o que ocorre na expressão grupal, o estar-junto como potencializador de relações, de saberes, de trocas; a sensibilização para a arte e seus processos; a construção conceitual e sensível dos alunos; a expressão, a construção de linguagens expressivas em arte, os produtos que atingiram através da criação coletiva. Estes dados aparecem de forma mais ou menos dispersa nos depoimentos, que quis preservar, por sua expressão “autêntica”. Se analisados separadamente, talvez perdessem seu veio poético.

Das transformações pessoais, transcrevo a escrita de T. (dez. 2014) quando afirma o quão surpresa ficou ao descobrir que podia criar, porque

[...] eu acreditava que não tinha muita criatividade, mas depois das oficinas ficava impressionada de ver que todos têm sua criatividade e eu pude observar que tenho mais paciência do que sabia que tinha, fiz meus trabalhos nas oficinas com muito carinho e paciência. Hoje sinto-me capaz de trabalhar com as crianças, acredito que resgatei um pouco de minha expressão, mas ainda tenho muito que refletir para melhorar meu trabalho, mas sei que devemos ter objetivos a alcançar quando trabalhar arte com os alunos e não simplesmente dar desenhos prontos para que eles pintem para que fiquem quietos. A arte tem que ser encarada com seriedade assim como qualquer outra disciplina do currículo.

Dos *lacinhos* à construção de um trabalho conceitual (à diretia) , houve avanço, embora ainda preso à representação e à necessidade de ter que “explicar” seu trabalho. De qualquer forma, é forte a carga da vida das pessoas que se nos interligam as experiências nas aulas:



Fig. 102 e 103: Dos lacinhos aos conceitual. Dez.2014, acervo Mirela Meira.



Fig.104 Memorial Sensível. Dez. 2014. Foto: acervo da aluna R.H.

A garrafa de **cor verde** representa a minha caminhada no curso de pedagogia, todo o meu aprendizado, as minhas conquistas, as amizades que fiz e as pessoas que conheci. (...) Ela ainda não está cheia, pois tenho muito que aprender. A garrafa na **cor preta** representa todo o período que passei com minha filha no hospital, foram 13 dias de muito sofrimento, vendo ela sentir muita dor e não poder fazer nada para ajudar, somente confortando-a com palavras e com a minha presença. Eu não sabia ao certo

como ela ficaria. A garrafa na **cor branca** representa um recomeço, pois quando cheguei do hospital junto com minha filha bem e totalmente recuperada descobri que o meu computador tinha estragado e meu filho mandou arrumar, o técnico formatou o computador e eu perdi todas as informações que tinha durante todo o tempo de curso. Eu fiquei sem nenhum material, perdi tudo de todos os semestres, inclusive deste semestre. No momento que descobri fiquei muito frustrada e triste, achando que todo o meu conhecimento estava naquele computador. Percebi que tudo o que aconteceu serviu para eu refletir e perceber que ainda tenho muito: eu tenho a minha filha perfeita e quase recuperada, eu tenho o conhecimento de todos esses semestres guardado na minha memória e, isso ninguém pode me tirar e eu carrego comigo todo o aprendizado que levo desta situação, pois é somente com as dificuldades que aprendemos. É por isso que a garrafa de cor branca está mais cheia, pois toda esta situação foi um grande aprendizado pra mim. (R, H, dez.2014)

As mudanças foram sentidas a partir das Oficinas Práticas, mas também dos processos que a disciplina deflagrou em cada uma:

Acredito que quando há algum tipo de aprendizagem, há transformação, com certeza pensei mais em meus processos internos. Minha sensibilidade aumentou pois comecei a apreciar as pequenas coisas, consegui a partir de nossas vivências nas oficinas e nos debates em sala de aula reconhecer a beleza em muitas coisas que antes passavam despercebidas, como por exemplo, em uma roseira que tinha na frente da minha casa com rosas amarelas que antes nunca dei muita importância e depois dessas aulas consegui apreciar a beleza dessa flor e todos os dias antes de sair de casa observo a roseira (J., 2014)

Mudanças em relação ao outro, na ética nas relações de convivência mudaram, na perspectiva de M. (dez 2014), quando afirma que pode dizer que ainda

[...] não alcancei a perfeição, mas também sei que isso não se dá de uma hora para outra, mesmo porque essa perfeição só Deus, mas creio que pude pensar mais sobre minhas atitudes e posso dizer com sinceridade que nesse semestre consegui ser mais sincera com meus amigos e comigo mesma. Outro ponto que mudei muito depois dessas aulas e de conversas com a professora foi em relação à minha aparência, consegui me aceitar mais como eu sou, talvez esse despertar em apreciar as coisas mais simples fizeram eu me olhar de uma outra maneira e gostar mais de mim, isso fez com que eu me sentisse mais segura e muito mais feliz.

Com relação ao grupo N. nota que houve mudanças, sim, que pode notar quando, durante as oficinas,

[...] todos elogiavam o trabalho uma das outras em vez de ficarem fazendo críticas e também todos emprestavam seus materiais para quem não tinha, ajudando assim no fortalecimento da amizade, na cooperação e isto fez com que nos uníssemos para que todos conseguissem terminar seus trabalhos (dez.2014).

Com relação às aulas propriamente ditas, aos encaminhamentos, metodologias, os subsídios que contribuíram para suas formações, este depoimento de S. (dez 2014) aponta que acredita que

[...] as aulas foram muito enriquecedoras, as oficinas também porque essa vivência prática é que me fez sentir/experimentar sensações da qual fazia muito tempo que não sentia, como se fosse uma terapia, as vezes estava cansada com vários problemas para resolver, quando chegava nessas oficinas e começávamos a fazer as coisas da arte todo esses problemas ficavam tão insignificantes que nem lembrava durante o tempo que estava mergulhada em fazer “arte”. Outra coisa que gostaria de dizer é como é importante o elogio, quem não gosta de ser elogiado, quando fazia algo nas oficinas e era elogiada ficava muito feliz de saber que as pessoas achavam bonito o que eu fazia. Creio que só faltou um pouco de tempo para que pudéssemos debater mais os textos são tantas coisas importantes para se fazer nessa disciplina que acaba faltando tempo para tudo. O certo seria ter mais disciplinas que contemplassem o tema “arte” para que pudéssemos pensar mais sobre esses aspectos tão importantes no mundo de hoje no qual vários alunos estão desprovidos de sensibilidade e chegam à escola com o coração fechado para o carinho, amor, atenção, etc.

Em relação à como o educador deve se colocar frente aos estereótipos, ponto nodal na Pedagogia, uma das respostas parecer esclarecer:

Acredito que o educador tem que ter um olhar sensível para saber lidar com estereótipos, devemos ressaltar que as pessoas não são iguais, que todos têm capacidades criadoras, e que devemos respeitar os outros antes de querer impor respeito. O educador tem que ser firme em expressar o que pensa, deve também mostrar humildade e saber ouvir o que o aluno tem a dizer e deve cobrar dos alunos criatividade em vez de reproduzir os estereótipos que permeiam nossa sociedade, tem que mostrar ao aluno que ele pode criar e que ele não precisa imitar ou reproduzir o que a mídia ou a moda impõe... (D.F.,2014, Oficina, depoimento)

Todo esse material me orientou no processo de análise, compreensão entendimento e busca para o sentido para mim e para nós.

Para Marly Meira (2007, p. 57), que representa para mim, Paulo Freire das Artes, consegue decifrar os sentidos de forma sensível que hoje tão pouco são explorados, movidos, afetados, tocados,

[...] fala-se hoje em subjetividade para não cair na armadilha didática de tratar problemas ilusórios ou imagináveis como se fossem materializáveis. O termo virtual aparece como ferramenta útil quando se trata de ter experiências em rede, lidar com narrativas complexas que não se esgotam nem no verbal, nem no visual. Observando as notícias sobre o clima, constata-se o quanto a tecnologia digital veio em socorro dessas narrativas. O hipertexto aproxima-se do modo como funciona nossa mente, ou seja, pescando daqui e dali coisas experimentadas, integrando-as ao que está sendo feito e abrindo janelas de afazeres que surgem dessa mistura.

Penso que conhecer novas pessoas, seus sonhos, histórias, suas bagagens, gerou novas concepções de como habitar o mundo de como lidar com os nossos animais internos, com nossos anjos e demônios e saber que nada sabemos. Como tocar o outro, fazer encontros sensíveis através da arte, convocando a superar conceitos e preconceitos empobrecidos e mofados. Isto aparece. De forma surpreendente, nas colocações da aluna L.S.S (set.2014), durante nossa visita ao Centro de Artes da UFPEL, e merece ser aqui descrito:

O sol se punha, a brisa de leve soprava. A sensibilidade foi aflorada e o olhar ganhou um novo aspecto, uma nova cor, uma nova perspectiva. A turma do 6º semestre da Pedagogia da UFPEL visitou o Centro de Artes da mesma universidade no dia 24/09/2014. A professora Joelma levou a turma para conhecer a área aberta e as obras de um artista que estavam em exposição. Chegando com a turma, nos sentimos muito à vontade, explorando o espaço em volta. No pátio, pude conhecer esculturas que me lembraram a cultura africana e ainda tive a oportunidade de me sentar no balanço que havia no pátio. Após este momento, fomos convidadas a conhecer as obras em exposição que retratavam a natureza da Amazônia. Como primeiro olhar, me apaixonei pelas fotografias das paisagens e me espantei com um pano que parecia sujo e estava exposto na parede. Logo após nossa primeira percepção, fomos convidadas a sentarmos em círculo para pôr nos ouvir e escutar o que os alunos das Artes nos falavam das obras. Pude então criar em mim um novo olhar sobre a exposição. Na verdade o pano que eu achava que tava sujo era na verdade a cor do tronco de uma árvore caída que o artista colocou o pano por cima para obter a cor em um pano. Esta atividade me encantou e o que era feio virou belo para mim. Analisar as paisagens da Amazônia me propuseram uma viagem imaginária para aquele local, me fizeram sentir uma paz e tranquilidade ao mesmo tempo. Voltei pra a aula meio extasiada pela visita e com a certeza que irei procurar diferentes exposições para visitar.

Ficou flagrante o quanto meu objetivo de provocar o encontro com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela, foi alcançado, pois vi o enriquecimento dos integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam.

Muitos relatos trouxeram o aporte da importância da arte e da educação do sensível para suas formações como saberes válidos em pé de igualdade em relação a outros ditos “mais importantes”, como Português, Matemática etc.

O relato de L.M. sintetiza mais o que pretendo esclarecer, quando depõe sobre a aula do dia 17/08/14, na qual fizemos nosso autorretrato, atividade que já havia realizado anteriormente, em 2013. Desta vez, porém, os resultados foram muito diferentes. A proposta inicial seria colocar no papel o que víamos no espelho.

Mas na verdade, essa atividade mostrou-nos que o que enxergamos no espelho também tem a ver com a nossa personalidade, nossas características e nossa identidade. Mostrou-nos que devemos nos respeitar, e respeitar cada detalhe que temos, pois cada um é diferente e tem sua própria beleza, uma beleza singular. Logo após termos concluído, expusemos na parede os trabalhos, para que todas as colegas pudessem ver o trabalho de cada uma. Depois disso, vimos vários artistas que também dedicaram seu talento fazendo autorretrato de diferentes formas e estilos. Inclusive foi lembrado o nome de Iberê Camargo, artista gaúcho que fez diversos autorretratos, deixando claro que a forma de se expressar nem sempre é igual. Já tinham feito a visita à Fundação, então a relação com seus trabalhos foi outra. Entenderam que a representação não era o mais importante, e o quanto a expressividade do artista, nem sempre “bonitinha” é forte e faz pensar. Formalmente, usaram bem mais a folha, com mais cores, de forma mais livre e solta. Aos poucos foram dando-se conta do que eu estava sugerindo uma proposição que realizasse conexões entre a arte e suas vidas.

No depoimento de A.L.M.M., do relato sobre a viagem a Porto Alegre em agosto de 2014, aparece o quanto a arte pode ampliar horizontes. Segundo ela,

Viajar, conhecer novos lugares, novas pessoas, aprender sobre arte, outras visões de mundo, valorizar boas relações. Se eu pudesse resumir em poucas palavras nossa experiência na viagem a Porto Alegre, elas seriam todas muito positivas. Cada obra de arte vista, muitas vezes, sem saber o real sentido dela, fez sentido quando contextualmente conversamos entre as colegas, cada uma trazendo sua experiência e sua vivência. Tudo foi válido, tudo trouxe questionamentos, pontinhos de interrogação que nos fazem querer saber mais sobre tudo aquilo. Um universo além da informação que os olhos levam ao cérebro. É preciso sentir, também, com o coração. Certa vez, li um livro que dizia que não podemos ser muito objetivos quando tratamos de literatura ou arte, pois as coisas mais implícitas são as que mais nos fazem refletir. Penso que a arte seja mesmo esse emanharado de coisas subjetivas, mas cheia de significados. Foi uma grande satisfação de ter trabalhado um semestre inteiro sobre gênero feminino, sobre a mulher, sobre o peso que carregamos culturalmente e chegar no Museu de Arte do Rio Grande do Sul e ver uma exposição de vários artistas, toda sobre isso. Nesse contexto, ajudamos as colegas com a bagagem que já trazíamos das nossas reflexões em sala de aula. Realmente, foi muito bom. O tipo de arte que vimos na Fundação Iberê Camargo trouxe para a nossa realidade coisas de grande valor cultural, cheio de significados e formas variadas de mostrar a arte. Assim como eu, que não estava acostumada com esse tipo de passeio a museus e galerias de arte, minhas colegas também manifestaram grande surpresa ao ver tanta informação, tanto conhecimento, tantas formas de se expressar. Foi uma grande troca de experiências, de visões, de conhecimento e aproximação da turma (depoimento escrito sobre a viagem, em agosto de 2014).

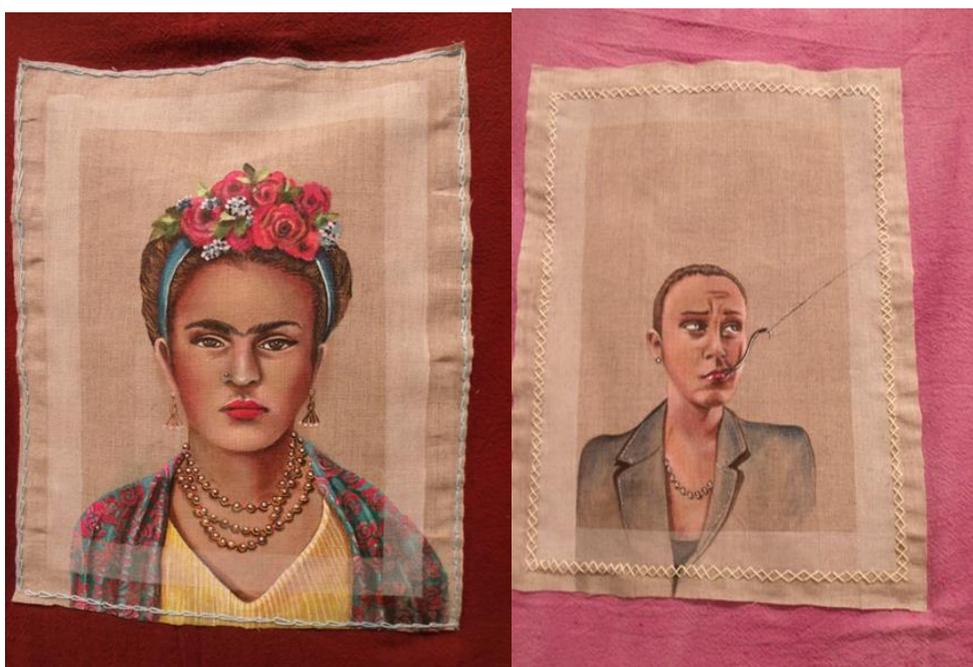
Percebe se que essas atividades foram sensíveis, ricas nas relações estabelecidas da turma, surtiu efeito de um sentimento de amorosidade no grupo após a viagem. Que não somente o que eles viram nos museus e galerias, mas venho na bagagem sentimentos e memórias afetivas de suas histórias de vida.

Pedimos aos alunos que escolhesse algumas obras que mais lhe sensibilizaram, e o depoimento dessa aluna foi muito rico e significativo

Abaixo, o trabalho da aluna L.S.S., análise da obra de Arte, como avaliação da disciplina a partir das figuras 105 a 108.



Fig. 105. Exposição *Distrações da Memória*. MARGS, Porto Alegre, 2014. Acervo: autora



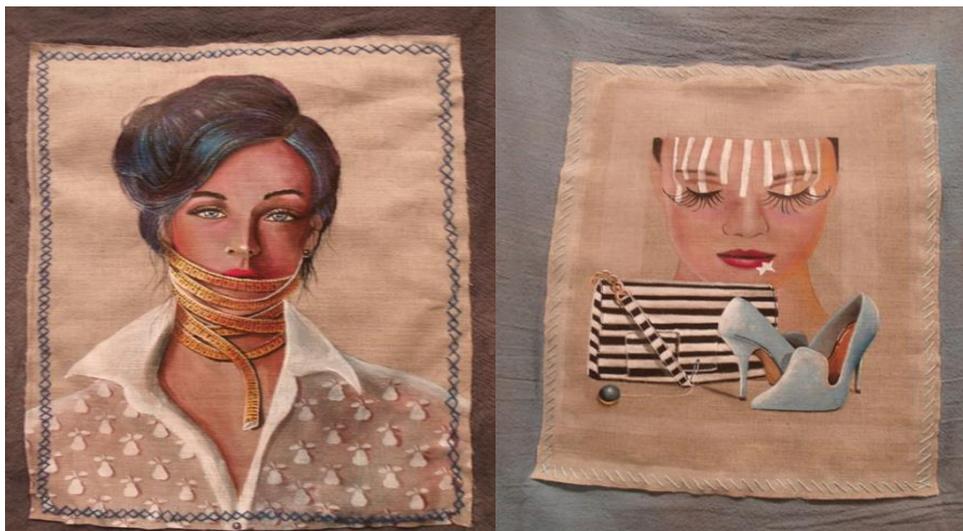


Fig. 106,107 e 108 - Marina Terra, Santo Ângelo-RS, 1959. **Sem título**. Série **Mulheres**, 2014. Acrílica sobre linho aplicado sobre saco de algodão cru tingido com 73 x 48 cada. Fotos: L.S.

**Leitura da obra Formal:** A artista retrata diferentes mulheres no qual algumas foram criadas por outros artistas. Ela modifica a obra original colocando algo para retratar de uma outra forma as mulheres que foram pintadas. Análise: O tamanho é igual dos retratos das mulheres: 73 x 48. Foi usada tinta acrílica aplicada sobre saco de algodão cru tingido. É ressaltado o rosto das mulheres e algumas particularidades do feminino. As imagens são bem coloridas e obedecem um espaço central em toda a coleção.

**Interpretação:** A artista busca retratar pontos fortes das mulheres em sua maioria. Na imagem da Frida, que foi uma mulher corajosa e dedicada as artes, é colocado um *piercing* em seu nariz, mostrando que se a Frida vivesse no nosso tempo ela seria um tipo de mulher diferente do esperado e desejado pela sociedade. Na imagem da mulher enrolada pela fita métrica nos faz pensar nos padrões de beleza que a sociedade dita: o corpo magro e perfeito. Muitas mulheres correm atrás desse corpo e se submetem a variadas formas a agressões para consegui-lo. A mulher com a bolsa e os sapatos mostra o consumismo feminismo que cada vez cresce mais. Já a mulher sendo fisgada pela boca dá a impressão de que a mulher fala demais e é necessário fisgá-la pela boca.

Essa proposta me levou a refletir o quanto os alunos são capazes e tem condições de pensar os modos de fazer Artes e suas aprendizagens como futuros professores, de como compreender o que é uma mediação e do valor da discussão prática e teórica com aprofundamentos subsidiados por experiências ético-estéticas.

Nas Oficinas Radicantes pude tecer, tramar diálogos, estabelecer trocas prazerosas, outras nem tanto, mas que foram dentro do tempo da ternura de cada um, que não só enriqueceu o meu ponto de vista, mas também do grupo no coletivo, ampliando, assim, os significados de mundo deste coletivo.

Para mim essa experiência foi marcante porque é resultado de meu trabalho que venho pensando, construindo e aprendendo. Não a vejo como *fechamento*, mas

como uma *continuidade* em espiral de uma professora que vem buscando sentidos e saídas nesse labirinto do ensino e aprendizagem nas escolas, nas instituições universitárias.

No início e no fim tive muito medo, de errar, falar coisas que talvez não fossem tão boas, ou magoar, machucar, de mexer e não conseguir trazer de volta aquilo que já foi. O grupo era muito interessante, de mulheres e homens fortes, questionadores, desestimulados até então, e, para convencê-los, não era tão simples assim. Tive que me desdobrar, pesquisar, observar muito e escutar. Sensivelmente.

Quando surgia um conflito problemas, intrigas de grupos pequenos dentro do grupo maior, procurava apaziguar, porque perdíamos muito tempo com coisas pequenas. Nunca tomei partido por um ou por outro para não reforçar tal situação. Pois tinha um objetivo maior que era a experiência ético-estética, assim eu tinha que explicar o porquê das coisas, e mostrar que em muitos momentos eu era tão igual a eles, com as minhas dúvidas e dificuldade, mas gostei desse desafio, envolvia emoção, afeto e amorosidade.

## RENOVAR O HOMEM USANDO BORBOLETAS

A maior riqueza do homem  
 é a sua incompletude.  
 Nesse ponto sou abastado.  
 Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.  
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
 Que puxa válvulas, que olha o relógio,  
 Que compra pão às 6 horas da tarde,  
 Que vai lá fora, que aponta lápis,  
 Que vê a uva etc. etc.  
 Perdoai  
 Mas eu preciso ser Outros.  
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

Ao perceber a importância que um trabalho de oficina com as Oficinas Radicantes assumiram, ao integrarem percepção, sensibilidade, imaginação, ação criadora e construtiva, ampliando suas visões de si, do outro, do mundo, percebi também o papel fundamental que ela teve para os alunos da Pedagogia. O contato que ela proporcionou com a arte, com a sensibilidade, com o receber uma orientação adequada, inspirada, para motivar, mover suas formações, tirá-los de um *estado de mofo*, me faz pensar que é um avançar no processo de conhecer, observar, sentir, pensar, respirar, imaginar, re-presentar e re-elaborar o mundo a partir de subsídios construídos no grupo, com o grupo e para o grupo.

O contrário, a ausência da arte e de encontros desta natureza, ou mesmo a “não percepção” dos alunos sobre si ou suas produções, sobre seus *achados de si*, leva a uma estagnação ou a um abandono do processo sensível, a um des-encontro consigo mesmo, e, conseqüentemente, com o outro, seja este pessoa ou símbolo. Neste sentido, essa pesquisa constitui-se uma possibilidade para fomentar e valorizar a formação sensível, para refletir sobre outras possibilidades de relacionar teorias e modos de fazer, de pensar, de re-ver o mundo, de transformar percepções sobre o mesmo e as representações que produzem.

Ao aceitar o desafio de criar as Oficinas Radicantes no contexto descrito, comecei a estabelecer um outro tipo de relação também com as demais áreas do conhecimento. Cabe destacar que não se tratava de um mero rompimento com as formas tradicionais com que o instituído predominantemente tenta tratar o conhecimento, ou as experiências e as histórias de vida dos alunos. Creio que diferentes tendências pedagógicas permeiam as práticas- mas, mais do que tudo, ativam outros modos de saber fazer, inclusive os que aqui foram relatadas em muitos dos depoimentos concernentes aos desejos de mudanças, citados pela maioria dos alunos.

Contudo, a cada passo que damos no sentido de proporcionar e valorizar os processos éticos-estéticos e metodológicos, também se faz significativo a *metamorfose* do tipo de relação que estabelecemos com os outros. Para tanto, o olhar teórico-sensível dos autores que me ajudaram foram imprescindíveis para ponderar, analisar os dados de pesquisa e construir a escrita. Alguns deles me fizeram compreender que na vida, no cotidiano, existe uma ética-estética, um

conhecimento do convívio, do estar junto, onde o personagem principal são as pessoas.

Penso que olhar o espaço/tempo de formação com o olhar sensível e acolhedor do cotidiano foi uma contribuição de natureza fundamental. A teoria-em-prática proporcionou uma leitura diferente da ambiência tradicional, des-almada, des-figurada, des-carnada, aportando um olhar complexo e acariciante, diferente do modo que costumamos ver a escola ou a academia enquanto estrutura, normas, regulação e controle.

Michel Maffesoli salienta que

[...] um povo, mesmo um grupo mais ou menos restrito de indivíduos, que não logrem exprimir coletivamente sua imoderação, sua demência, seu imaginário, se desintegra rapidamente e, como observou Spinoza, mas, merece ainda mais” o nome de solidão”. Salvo nos casos de sublimações coletivas – cujos exemplos bem sucedidos são poucos frequentes na história e na que na maior parte do tempo, conduzem a carnificina ou a auto destruição- é necessário, para que uma sociedade se reconheça enquanto tal, que ela possa pôr em ação a desordem das paixões. (MAFFESOLI,1985, p.23)

A noção de *radicante*, que rompe, divide o tempo espaço simbólico instaurando e percorre estados alternativos de filtragem para uma nova modalidade de representação do mundo foi crucial para compreender a mobilidade e a labilidade do que estive fazendo. Afinal, a arte é capaz de criar novas passagens, aberturas, pois que se move “[...] na paisagem das ideias e das representações como um transformador de energias, Pois a arte é também sinal ética: a obra orienta a percepção, funciona como um operador de bifurcações na subjetividade, nas palavras de (GUATTARI, 2011, p.149)

Vivi o processo em minha carne de professor-propositor, que sofre, ama, se altera, discute, ama, mas de qualquer forma nos traz uma configuração diferenciada nos modos de ensinar e aprender artes, principalmente nos espaços escolar e não escolar. E que aprendeu mais uma vez que é preciso cuidar atentamente da qualidade dos encontros, o que tem sido uma meta, cada vez mais, das instituições culturais, artísticas, científicas, educacionais. Porque “[...] encontros com diferentes realidades podem a princípio parecer distantes, externas e estranhas. Encontros que exigem atitudes pedagógicas que podem reforçar e instigar a construção de significações. É por isso que uma atitude investigativa é vital”, instiga Martins (2012, p.13)

Marly Meira, com sua amorosidade, me afetou com a existência, com o amor, com o olhar, com o pensar nos alunos com carinho, afetividade, a não ter medo dos laços, dos vínculos entre pessoas e lugares. Para ela, a criação é um processo que mobiliza “[...] afetos e percepções, sendo a arte uma prática cujo desempenho requer articular elementos atuais e virtuais (...) engendra sensações como acontecimentos, ou seja, vivência de emoções e sentimentos que são condensados, intensificados para serem percebidos e afetar o outro por meio de sensações, direta e indiretamente (MEIRA; PILOTTO, 2010, p. 66).

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de *desaprendizagem* permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (...) Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente, lembra Virgínia Kastrup (1999, p. 152-153).

Fato importante entender os processos pelos quais passou o conhecimento na Modernidade e na Altermodernidade, pois nossa formação/ação é técnica e racional, excluimos a sensibilidade e a corporeidade, e depois, reclamamos da violência na escola, da indiferença dos sujeitos. E sempre pensamos que esse movimento vem de fora para dentro das escolas. Será que não partilhamos dessa indiferença, será que não cometemos violência simbólica na convivência com nossos alunos?

As crianças, por exemplo, expressam-se com o corpo, fato que demonstra que somos uma totalidade, não apenas um cérebro. Senti, em minha prática docente na escola em que trabalho, que nos momentos de proposições estéticas e artísticas feitas às crianças, vêm à tona memórias e histórias de vida, onde é possível perceber que elas expressam nesses momentos mais alegria, demonstrando-se mais afetivas. De tal modo que, a exemplo de quando propus alguma situação nova a meus alunos, percebo que, nas atividades que realizei com a Pedagogia, houve mais interesse, um avanço intelectual-sensível e maior aproximação afetiva entre o grupo, entre os educandos e para comigo. Nestas aulas, consegui visualizar outras possibilidades de expressão apresentadas pelas alunas, indo além. Chegando no deleite.

E, todavia, para nosso deleite, uma postura criadora, mais sensível, honesta, mais aberta, mais livre, mais solta, mais consciente de que existem outros saberes no mundo, para além das certezas brotou do trabalho radicante.

Fosse depois das oficinas, fosse depois de passarem por experiências com as artes em geral, com o corpo, com o som, com a dança, o grupo acabou mudando indelevelmente. Apesar do pouco espaço proporcionado às Artes, as alunas acabaram por compreender que o tipo de experiência que a arte é capaz de proporcionar é único, e não pode ser substituído por nenhuma outra área do conhecimento humano.

Isso significa que sem a arte nosso entendimento do mundo e também de nós mesmos fica, empobrecido. Conhecer e entender a arte produzida pelo grupo cultural a que pertencemos é fundamental na construção das nossas identificações, para o desenvolvimento do lúdico, dos sentidos, da percepção, da criação. Por outro lado, o contato com a arte de outras culturas dá oportunidade de perceber o que temos de singular, e também amplia nossa visão do mundo, estabelece diálogos, provocações, indagações.

Nosso trabalho foi intenso, prazeroso, de crescimento não só das alunas, mas também meu. Criamos alegria, desconstruímos estereótipos, nos divertimos muito, rimos muito, convivemos muito, choramos no final.

Na narração que as alunas trouxeram, fiz questão que aparecesse, de forma intencional, a imagem, a memória, o afeto - da ordem do sensível - mas sem excluir o racional, em direção a uma metodologia que se transversalizasse para pensar uma Ética e uma Estética para o humano, no caso, nós. A razão sensível, nesta perspectiva, proporcionou a própria metamorfose pedagógica, ao prover um nível qualitativo superior de consciência que teve, no convívio, no estar-junto, na experiência estética e de criação, uma mediação pertinente enquanto processo metodológico e epistemológico.

Compreendi e enfatizo, a partir do que realizamos, a pertinência da abordagem ético-estética e artística aliada à educação dos sentidos para os atores sociais que são estas alunas reflitam sobre suas narrativas, criem, se expressem, construam sentidos. Que relacionem arte, ciência, vida, com o trabalho docente no espaço de suas práticas pedagógicas, suas possíveis implicações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens. E tenham uma experiência mais intensa, integral e criadora nas escolas ou locais nos quais forem atuar.

Porque o mundo está carente de arte, e a arte é um elemento integrador do mundo, capaz de torná-lo um lugar que, ao ser habitado de sentido, valha a pena ser vivido. E o estético, ao qualificar a sensibilidade para a contemplação e para a escuta de perguntas sobre a vida, a humanidade, a transfiguração do vivido, o insondável, o inominável, a morte, o espanto, cumpre seu destino em nossa humanidade.

Me permitindo soar redundante, através das Oficinas Radicantes meu desejo foi encontrar resultados que fornecessem um suporte experiencial que viabilizasse uma metodologia de trabalho que considerasse o sensível, o afeto, que contemplasse a desordem necessária a toda a fecundação para contemplar transformações cognitivas, teóricas, éticas, estéticas, artísticas, vinculares, intelectuais e poéticas. Elas me permitiram e permitem crer, cada vez mais, no e transformador da arte, e, conseqüentemente, da vida.

No momento compreendo que algumas coisas mudaram em mim a partir desse trabalho, contatos com leituras diferenciadas, amadureceu o meu repertório a minha percepção e compreensão sobre a Arte, o ético estético na educação, somados ao prazer do viver.

Através de Mia Couto (2006, p.07), me expresso poeticamente:

Não é da luz que carecemos. Milenarmente a grande estrela iluminou a terra e, afinal, nós pouco aprendemos a ver. O mundo necessita ser visto sob outra luz: a luz do luar, essa claridade que cai com respeito e delicadeza. Só o luar revela o lado feminino dos seres. Só a lua revela intimidade da nossa morada terrestre. Necessitamos não do nascer do Sol. Carecemos do nascer da Terra.

Todo o processo foi pensado dentro de uma lógica de integralidade entre o sentir, o pensar, o agir e o avaliar. Para tanto, desfazer a rotina acadêmica, convidar o corpo, por inteiro, a participar, sair da imobilidade da cadeira, da cidade, foram ações que, em princípio, causaram desconforto, mas, gradativamente, acarretou em um aumento da tranquilidade por parte dos alunos em participar das propostas, com segurança e afetividade, durante e após sua execução. Na medida em que os encontros nas aulas de artes avançaram e as atividades foram sendo desenvolvidas, constatei que demonstraram mais segurança e revelar suas histórias de vida, em narrar seus corpos e mentes criando sentidos através das representações gráficas e

da relação de afeto e acolhimento constituído, paulatinamente, durante o processo vivido pelo grupo.

Atribuí parte dessa postura aos efeitos das práticas desenvolvidas em sala de aula, que puderam colaborar não somente para o aprendizado dos conteúdos que tangenciam um programa curricular, mas, principalmente, para a constituição de sujeitos capazes de se integrar e conviver harmoniosamente dentro de um contexto acessível, de descobertas e prazer na convivência cotidiana.

A partir deste trabalho, percebi que, quando desenvolvemos experiências *radicantes*, nos damos conta que vivemos num processo de criação constante, onde a *re-presentação* é antes *a-presentação*, algo *singular* que não percebemos se vivemos anestesiados. Aprendi que ter experiências nesse campo ético-estético-afetivo pode gerar sentimentos de prazer e autoconhecimento, de pertencimento e potencialização no coletivo.

Paralelamente a meus sentimentos de satisfação, também fui atingida por todos os lados por minhas dificuldades, contradições, desejos, medos e prazeres, presentes na pesquisa. Afinal, na criação, “[...] qualquer energia, ao adquirir uma forma, seja no imaginário, no simbólico, na arte ou em uma ética, vivifica seu processo pedagógico iniciado no caos informe, silencioso, vertiginoso, abissal” (MEIRA,2007, p.151-2)

Essa proposta foi marcante para mim enquanto professora, pois junto a eles pude ajudar a vencer os medos de se olharem, de verem que somos diferentes, porque a transformação não ocorreu somente com os alunos, mas comigo também. Contribuiu para a percepção da diversidade da representação gráfica a colocação de todos os trabalhos na parede e a observação minuciosa. Isto foi uma grande novidade para eles, porque queriam jogar os trabalhos no lixo.

Pesquisar as relações da sensibilidade, da arte, da escola e da formação de professores pode contribuir para o estreitamento de laços entre o professor em formação e a comunidade escolar, bem como exercer uma “afinação” com seu ofício.

Sua relevância está em trabalhar a arte não como simples adereço dentro do currículo, mas como dotada de um saber que opera transformações, saber este que se localiza em uma área com um *corpus* próprio representa uma forma transgressora de pensar, saber e sentir.

As crianças, por exemplo, expressam-se com o corpo, fato que demonstra que somos uma totalidade, não apenas um cérebro. Senti, em minha prática docente na escola em que trabalho, que nos momentos de proposições estéticas e artísticas feitas às crianças, vêm à tona memórias e histórias de vida, onde é possível perceber que elas expressam mais alegria, demonstrando-se mais afetivas. Do mesmo modo se passou na Pedagogia quando propus alguma situação nova aos alunos. Percebi que houve mais interesse, um avanço intelectual-sensível e maior aproximação afetiva entre o grupo, entre os educandos e para comigo. Nestas aulas, consegui visualizar outras possibilidades de expressão para além do meramente intelectual e técnico.

Enfim, ter adentrado neste campo tão minado, tão complexo, mas tão rico, me auxiliou a pensar na minha prática docente, de pesquisa, existencial, meus afetos e desafetos, em sua relevância junto aos alunos inseridos em um contexto acadêmico rígido. Pude compreender que, também na formação superior, não há que se perder de vista poder compreender com autoconfiança, alegria, descoberta dos medos... Esses alunos reverberavam sobre si através da arte, e o impacto desta em sua futura docência implica num movimentar de intimidades, dúvidas, em perceber o quanto a experiência é um sabor pessoal, particular, nômade, instável. Mas nunca, de respostas prontas.

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- ADOMO, Rubens de Camargo F.; CASTRO, Ana Lúcia de. **O Exercício Da Sensibilidade: Pesquisa Qualitativa E A Saúde Como Qualidade. Saúde e Sociedade**. Pp.172-185, 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.
- BALANDIER, Georges. **A desordem Elogio do Movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O Dédalo**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- BASBAUM, Ricardo (org). **Arte Contemporânea Brasileira. Texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998
- BERMAN, Marshal. **Tudo o que é Sólido Desmancha no Ar**. São Paulo: Schwarcz, 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERMAN, Marschal. **Tudo o que é Sólido Desmancha no Ar**. São Paulo: Schwarcz, 1986.
- BIASOLI, Carmen Lucia. **Arte-Educação: realidade ou utopia?** Pelotas: ETFPEL, 1994.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BONDIA, J. L. *Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*. **Revista Brasileira de Educação**., Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19. Unicamp, Campinas, 2002.
- BRITTO, Letícia. **O Ensino de Artes Visuais na Pré-Escola: A Importância da Experiência Estética para a Formação e Prática Docente do Pedagogo**. 2012. 78f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- CASANOVA, Vera e VAZ, Paulo Bernardo (orgs.). **Estação imagem: desafios**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

- CASTILHOS, Joelma.(2013 ) **Estados de Invenção**. Trabalho de Conclusão de disciplina. Mestrado em Artes Visuais.PPGAV , Pelotas, UFPel
- CASULLO, Nicolás. **El Debate modernidad-post Modernidad**.2 ed. Buenos Aires: Retórica, 2004.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. As Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.
- COELHO, Teixeira. **Moderno Pós-Moderno**. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- COUTO,Mia; AGUALUSA, José Eduardo.**Chovem na Rua do Matador**. Disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/mia-couto-e-jose-eduardo-agualusa-em-entrevista-conjunta>.
- \_\_\_\_\_.**Contos do nascer da terra**. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2006
- DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo Público y lo Popular en el Ámbito Racionalizador del Orden Pedagógico Moderno**. (Tese de Doutorado). Córdoba, República Argentina: Universidad Católica de Córdoba, 1996, pp. 36 -59. Tradução da autora.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A Montanha e o Videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papiros, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?** 22 ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O Sentido dos Sentidos. A Educação (do) Sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Itinerário de uma Crise: A Modernidade**. Curitiba: Ed. EFPR, 1997.
- DURAND, Gilbert. **Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes,1997.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O Espaço de Lygia Clark**. São Paulo: Atlas, 1994.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_.**Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. C.(Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo, Cortez Editora, 1997.
- GARCIA, Angela G. **A Situação da Arte Junto a Pedagogos nos Anos Iniciais: Um Levantamento Junto á Rede Pública Estadual de Pelotas/RS**. 2013. 78f. Monografia (Especialização em Artes Visuais-Ensino e Percursos Poéticos) –

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

GAUTHIER, Jacques. **O Oco do Vento. Metodologia da Pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética: O Livro do iniciante e do orientador**. Disponível em Disponível em [www.sociopoetica.cjb.br](http://www.sociopoetica.cjb.br) , 2009. Acesso em março de 2014.

\_\_\_\_\_. *A Sociopoética: uma filosofia diferente e prazerosa*. In: GAUTHIER, et al. (Orgs.) **Pesquisa em enfermagem – Novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: AnnaNery/UFRJ, 1999.

GIL, A. Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GUATTARI, Felix. **Formas de Vida**. 2011

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. *Não Me Proteja do que eu Quero!* Em MEDEIROS, Afonso, HAMOY Idanise (Orgs.) **Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecosistemas Estéticos**.1.Ed. Belém: 2013. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html#>. Acesso: jan.2014. pp. 2770 a 2784.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JIMENEZ, Marc. **O Que é Estética?** São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papius,1999.

LOPONTE, Luciana. *Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação*. **Revista Brasileira de Educação. Revista Eletrônica**. vol.13, no.37. Rio de Janeiro: Jan./Apr. 2008.

LYOTARD, Jean François. **La *condicion Post moderna***. [Madrid](#):Ediciones Cátedra S.A. **1987**.

- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das Aparências**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_. Considerações Epistemológicas sobre a Fractalidade. Em **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O Tempo das Tribos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A Parte do Diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Á Sombra de Dionísio. Contribuição para uma Sociologia da Orgia**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A Transfiguração Do Político**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A Conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- \_\_\_\_\_. **O Ritmo da Vida. Variações sobre o Imaginário Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O Conhecimento Comum**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. **O Mistério da Conjunção**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MARTINS, Mirian Celeste, et al. **Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.
- MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. *Travessias para Fluxos desejantes do professor–propositor*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MEIRA, Marly R. PILLOTTO, Sílvia S. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Criação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MEIRA, Mirela R. (2007) **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em “Oficinas de Criação Coletiva”**. 157f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Ursula Rosa da(Org.). **Ensino de arte e (des)territórios pedagógicos**. Pelotas: Ed. Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. Educação Estética, Arte e Transdisciplinaridade. In: SILVA, Ursula; MEIRA, Mirela (org). **Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares**. Pelotas: Editora e gráfica Universitária, 2011. pp. 89-100.
- \_\_\_\_\_. *Oficinas de criação: metamorfoses pedagógicas na formação docente*. In: BONORINO, Márcio ET alii. **Diários Educativos**. Vol.3. Pelotas, Editora e Gráfica Universitária, 2010.pp.17-42.
- \_\_\_\_\_. *(Trans)professoralidades em ação: metodologias criadoras na (trans) formação estética e artística em oficinas de criação coletiva*. Em: MEIRA Mirela Ribeiro; SILVA Ursula Rosa da; CASTELL Cleusa Peralta [organizadoras]. **Transprofessoralidades: Sobre Metodologias no ensino Das Artes** . Pelotas: Editora e gráfica Universitária, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Martins Fontes 2006.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Editora Loyola,1986.
- MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark: Obra-trajeto**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- MÖDINGER, Carlos (et alii). **Práticas Pedagógicas em artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.
- MORIN, Edgar. **O Método VI: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Método V: A Humanidade da Humanidade**. Porto Alegre:
- NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Semestre, 1996.
- ONFRAY, Michel. **Teoria da Viagem: poética da geografia**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- OSTROWER, Fayga. **Por que criar?** In: Fazendo Artes. MEC/SEC/FUNARTE, 1983, nº 0 p. 8.
- PEREIRA, Marcos Vilela. *Pressupostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação*. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001, p. 23-41.

- PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino da arte**. Porto Alegre, Mediação, 2001.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SANTANA, Ana Lúcia. **Noética**. Disponível em: <http://www.infoescola.com> Acesso em 12.04.2014.
- SANTOS, Iraci dos. Index de Enfermería [Index Enferm] (edição digital) 2005, n. 50. Em</index-enfermeria/50revista/p5233.php> Consultado em 07.03.2015.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SAVIANI, LOMBARDI; NASCIMENTO (ORGS) **Navegando pela Educação Brasileira**. Campinas,FE:HISTEDBR, 2006. Disponível em : [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica\\_nova\\_ou\\_moderna.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_nova_ou_moderna.htm). Acesso: 22.12.2014
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande**. Vol. II, Porto Alegre, 2009.
- SERRES, Michel. **Os Cinco Sentidos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1992.
- VASCONCELLOS, V. M. R. D. ;SARMENTO, J. M. (Org). **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.
- VAREJÃO, Adriana; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Pérola Imperfeita: História E As Histórias Na Obra De Adriana Varejão**. São Paulo: Companhia Das Letras,2014
- VATTIMO, Gianni (et alii) . **En Torno a La Modernidad**.. Barcelona: Editorial Clie, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). Pedagogia em conexão. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6
- VIEIRA DA CUNHA, Susana. *Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino*.**Revista de Educação Projeto: Artes Plásticas**, v.3,n.5, 2001. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos.pdf>