

Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.)

**educação da cultura visual**  
**aprender...**  
**pesquisar...**  
**ensinar...**



editora **ufsc**

## SUMÁRIO

Palavras que dançam abraçadas, coreografando  
cotidianos da educação da cultura visual..... 9

Agradecimentos..... 13

### PARTE I

Materialidade e representação: repensando a  
corporalidade desde as pedagogias de contato ..... 19

*Judit Vidiella Pagès*

Imagens e corpos adolescentes: proposta  
de abordagem a partir da cultura visual ..... 45

*Gonzalo Vicci*

Posicionamentos performativos na dança *contempor*:  
possibilidades para aprender, pesquisar e ensinar ..... 73

*Odailso Berté*

### PARTE II

A cidade, a imagem e a arte como  
atualização da produção escolar ..... 97

*Aldo Victorio Filho*

Cultura visual: travessias, provisoriedades  
e encontros em processos de ensinar e aprender ..... 111

*Luciana Borre Nunes*

Encontros com sensibilidades em saudáveis  
desequilíbrios da razão: atos e processos  
de aprender, pesquisar e ensinar ..... 133

*Raimundo Martins e Irene Tourinho*

Fora de controle: acontecimentos e aprendizagens  
na cultura visual e na arte contemporânea..... 147

*Fernando Miranda*

### PARTE III

<b>Materiais visuais na pesquisa em educação.....</b>	<b>167</b>
<i>Susana Rangel Vieira da Cunha</i>	
<b>Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas .....</b>	<b>191</b>
<i>Leonardo Charréu e Marilda Oliveira de Oliveira</i>	
<b>“Quem aprendi a ser a partir dos filmes que vi” explorando o potencial narrativo/evocativo/pedagógico do cinema no contexto educativo.....</b>	<b>211</b>
<i>Lutiere Dalla Valle</i>	
<b>Fotonovela da vida real: narrativas de pedagogia cultural .....</b>	<b>239</b>
<i>Leísa Sasso e Belidson Dias</i>	
<b>Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil.....</b>	<b>263</b>
<i>Erinaldo Nascimento, Idália Beatriz de Sousa e Clícia Tatiana Coelho</i>	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>289</b>

## PALAVRAS QUE DANÇAM ABRAÇADAS, COREOGRAFANDO COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

*Escrever é sempre um esforço que [nos]  
parece às vezes impossível de enfrentar.*

(Nélida Piñon, 2009, p. 304).

Tomados pelas palavras de Nélida Piñon, damos-nos conta de que, ao dispensar certezas, esta escrita promove encontros nos quais aprender/pesquisar/ensinar cultura visual são dimensões que dançam abraçadas, esforço que exige um aconchego diário, um trato diligente de vidas em convívio. Com frequência, quando rodopios, saltos e deslizamentos da dança esfregam e excitam nossos sentidos, bastam reduzidos minutos para que nosso repertório se amplie com sensações inesquecíveis. Assim como abraços reivindicam a presença de mais de um ‘corpo’, sensações inesquecíveis de aprender/pesquisar/ensinar também dependem de um conjunto de pessoas – coletivos – costurado com vontade de agir por motivações comuns, por melhorias no cotidiano daqueles com os quais convivemos.

Alunos, professores, pesquisadores, diretores, gestores, servidores, pais e responsáveis por estudantes aninham-se em torno desta trama de

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu**: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. 2011. 464f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RANCIÈRE, Jaques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**: an introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. P. 32-47.

SONTAG, Susan. **Ao mesmo tempo**: ensaios e discursos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOUZA, Fernanda M. **Revirando as malas**: entre histórias de bonecas e crianças. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TROIS, Loide. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VILELA, Eugênia. Corpos inabitáveis: errância, filosofia e memória. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 233-254.

VIRILIO, Paul. **A máquina de visão**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005. p.16-45.

## SOBRE ENSINAR E APRENDER E SOBRE APRENDER E ENSINAR NO CAMPO DAS VISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS

Leonardo Charréu  
Marilda Oliveira de Oliveira

Este texto é um ensaio de escrita coletiva. Somos dois professores de dois Centros de Ensino diferentes: Centro de Artes e Letras e Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Trabalhamos com diferentes disciplinas, mas muitos dos nossos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais são os mesmos. Isso confere certa particularidade ao nosso trabalho e fez com que nos tornássemos intercessores das nossas práticas formativas. A partir da nossa experiência formativa recente, julgamos configurar-se defensável a ideia de uma docência conjugada com a pesquisa, estimuladas logo na formação inicial de professores, aproveitando-se os programas atuais (como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID) ou os espaços disciplinares (até mesmo os tradicionais, como Estágios e Práticas Educacionais) para lograrmos atingir uma ideia de educador(a) preparado(a) para a imprevisibilidade dos tempos contemporâneos, para a mudança, para a incer-

teza e para lidar com processos cada vez mais complexos de subjetivação. Uma docência preparada para ensinar sociedades que vivem *tempos líquidos*, como aquelas caracterizadas por Bauman (2007), que se estão configurando em formas que eram impensáveis há poucos anos.

Buscamos, portanto, desenvolver um conjunto de reflexões sobre um binômio que, na literatura correspondente, costuma ser pensado e expressado reversivelmente como docência/pesquisa ou pesquisa/docência. Interessa-nos problematizar esse duplo papel e as exigências que ele comporta, tendo a potente cultura visual contemporânea como pano de fundo e a formação de professores de artes visuais como horizonte de referência.

### O que temos aprendido com a docência na era das redes sociais?

Neste trabalho com formação de professores, temos buscado desenvolver uma filosofia formativa de base como prática de trabalho para atuar nas escolas públicas da cidade onde nossos estudantes fazem estágios e também participam de projeto de iniciação à docência. O texto toma como vozes de ressonância um conjunto de autores que têm procurado apontar para vias alternativas à educação, em geral, e à formação de professores, em particular, neste tempo permeado por desafios e incertezas. A ideia central do trabalho está focada em projetos colaborativos que nossos acadêmicos desenvolvem a partir do ensino-pesquisa e da proposta de artistagem, conceitos desenvolvidos por Corazza (2006, 2013), que se alimentam de certa originalidade e operacionalidade artística, baseada, sobretudo, na pesquisa.

Nas propostas apresentadas pelos estudantes, eles são estimulados a saírem um pouco dos manuais e da aparente segurança das rotinas anteriores, experimentadas várias vezes na suposta eficácia instrumental dos planejamentos pedagógicos, para, ao invés, conceberem projetos e materiais de apoio às práticas a partir daquilo que, espontaneamente, se manifesta na escola e fora da escola. Nessa experiência de práticas educativas desenvolvidas em escolas da rede pública, os jovens estudantes universitários são convidados a desenvolverem projetos em grupo, a construir novas narrativas e possibilidades de debate para darem resposta

a essa realidade crepuscular omnipresente na escola (e em outros lugares) que são “as culturas juvenis”.

Temos trabalhado com experimentações, vivências em arte e monitorado esse processo para pensar em que medida podemos contribuir para tornar esse espaço mais prazeroso, mais desafiante e mais intenso de novas descobertas no campo da educação e da arte. Os resultados obtidos têm sido um maior envolvimento dos estudantes das escolas com a disciplina de artes e um maior tempo de permanência dos nossos acadêmicos da licenciatura nas escolas. É um processo descontínuo, permeado por rupturas, com idas e vindas, mas que tem permitido explorar outras intensidades que podem ser sugeridas pela participação inesperada dos estudantes nessas sessões, transformadas em “aulas-acontecimento”.

Neste *tipo* de aula:

o modo como professores e alunos interpretam (o que inclui a aceitação ou a refutação) suas posições institucionais, os conteúdos de ensino, as ações linguageiras dos interlocutores faz com que a aula seja um espaço de emergência de gestos e ações próprias de cada sujeito. Pequenos acontecimentos a constituem e a transformam em um evento com garantias sobre como começar, mas não acerca de como terminar. Esse dinamismo faz da aula um sistema aberto e complexo. (BARBOSA, 2010, p. 375).

Os chamados *pequenos acontecimentos* que ocorrem na aula, nesse *espaço de emergência*, ou estão próximos da experiência cultural dos alunos, logo pertencendo à sua esfera particular de interesses, ou são capturados no espaço midiático próximo, cada vez mais influente, sobretudo, se considerarmos que uma boa parte da vida cotidiana dos adolescentes é vivida hoje, de forma crescente, nas redes sociais, participando em comunidades virtuais em torno de gostos, necessidades e interesses comuns, sejam à volta dos ícones do esporte ou da música, sejam à volta dos mais simples assuntos que circunscrevem as chamadas pequenas narrativas do cotidiano.

Numa pesquisa realizada há cerca de uma década (MACHADO; TIJIBOY, 2005, p. 3), foram identificadas 34 redes sociais: Orkut, Multiply, Wallop, SixDegrees, Berkzter, Temansters, Wowfriends, Dotnode, Recomendado, Muvuca, Mell, 1grau, NetQI, Meu amigo, Colegas, Hi5, Friendster, Stoodent, Kibop, Ilook, Tribe, LinkedIn, Ezboard, Ecademy,

Every One's, Icq Universe, Ryze, Pinoyster, Zorpia, Icufrinds, Dogster, Catster, Mediaches e Sexkut. Dessa miríade ainda nem sequer faziam parte os famosos Twitter e Facebook, que têm tido um aumento absolutamente exponencial, crescendo várias vezes a cada ano que passa. Algumas redes morreram (de modo que já se poderia escrever uma *história das redes sociais*) outras, como as últimas a que nos referimos, souberam renovar-se, indo ao encontro daquilo que os usuários pretendiam/esperavam/necessitavam.

Manuel Castells (1999, p. 385), há uma década e meia atrás, definia comunidade virtual “como uma rede eletrônica de comunicação interativa autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo”. Nesta rede que, afinal, hoje envolve todos os personagens que habitam a escola, os “conteúdos” informados passam, frequentemente, para um segundo plano pela primazia dada à própria comunicação como objetivo, corporizando a famosa máxima (*o meio é... a mensagem*) que Marshall McLuhan (1969) popularizou. Este fato é bem importante sob o ponto de vista pedagógico, pois reconfigura o tradicional esquema triádico (signo-objeto-intérprete) comunicacional pierceano que, até recentemente, era um dos sustentáculos dos processos comunicacionais tradicionais.

É nessas salas de aula, em que um número crescente dos alunos, com os seus celulares de última geração, com acesso à Internet com capacidade cada vez mais banalizada, conectam-se, em segundos, com *virtualmente* todo o mundo, onde os nossos alunos estagiam e desenvolvem projetos. Este é um fato absolutamente novo na dinâmica de sala de aula e bem relevante sob o ponto de vista pedagógico. Nestes novos ambientes as interações:

se constroem no diálogo com uma história imediata e mediata, se estabelecem e são condicionadas pelo caráter do encontro, mas também são lugares de surgimento do novo, do que transforma a aula em um acontecimento aberto a novas construções a partir do já construído. (BARBOSA, 2010, p. 386).

Estudos recentes (PERÉZ; ALVES, 2012) têm sinalizado a *lan house* como lugar que tem se constituído crescentemente para os jovens como espaço coletivo de escrita, leitura e pesquisa, ultrapassando

a função de mero ambiente de lazer e divertimento. Nesse estudo, as pesquisadoras questionam(-se):

Quantos mundos as crianças podem compor através dos jogos, das redes sociais ou até mesmo do Google, o oráculo contemporâneo? O ser alfabetizado se diferencia a cada acesso e/ou escolha, os links são curiosos e nos deixam surpresas: crianças buscam no Youtube vídeos de exames de endoscopia, laparoscopia etc., para satisfazer sua curiosidade epistemológica ‘Esses vídeos mostram como é o nosso corpo por dentro!’ A aula acontece com e a partir das perguntas das crianças. E o que nos cabe como professoras? Observar seus processos cognitivos, responder as perguntas, problematizando suas questões, estimulando a curiosidade e a formulação de novas perguntas. Os signos da diferença, emitidos em situações como as da *lan house*, adensam as conversações na sala de aula, oferecem expedientes para as perguntas e nutrem a aula a partir dos pontos de vista das crianças. As conversas com as crianças permitem a circulação (PERÉZ; ALVES, 2012, p. 286).

Nesta perspectiva e considerando que a cultura visual e a visualidade produzida numa dada experiência escolar também pode ser de natureza científica (o que pode ver-se numa endoscopia ou laparoscopia etc.), ultrapassa-se também certa ideia de utilização dos novos meios digitais como meras estratégias instrumentais que bastam a si próprias. A problematização e o questionamento não podem ser substituídos no processo do aprender e do ensinar. Nestas práticas:

o foco é a experiência do diálogo, do confronto e das oposições ao outro. Tal recorte vem da necessidade de compreender como a vida em sala de aula é discursivamente construída por sujeitos professores e alunos e, sobretudo, como, no interior dessas construções mais amplas, constitui-se o processo de aprendizagem. (BARBOSA, 2010, p. 376).

Por isso as metodologias de ensino expositórias tendem a desadequar-se a uma dinâmica de aula pluridimensional, interativa e problematizadora que só é possível pela ação humana de um professor, e não pela simples mostragem (ou circulação) da informação numa rede social:

A ambivalência resultante desse dialogismo interacional (a aula se transforma no espaço de múltiplas e diferentes ações verbais) remete ao que Prigogine (1996) chama de bifurcações que dão margens ao imprevisto, ao acaso, ao surgimento do novo e, a meu ver, possibilitam o surgimento dos modos diferenciados de sentir e viver as ações escolares. (BARBOSA, 2010, p. 387).

O imprevisto, a incerteza, o imprevisto e a inventividade assumem-se, então, como palavras-chave a perseguir na formação de professores na contemporaneidade. Trata-se de, no fundo, como propõe Virgínia Kastrup (2007, p. 238), *inventar* problemas, *produzir* soluções, sem abandonar a experimentação.

### A relatividade dos planos de aula para os novos tempos de incerteza

Temos percebido que nossos estudantes que iniciam suas atividades pedagógicas como futuros docentes têm desenvolvido uma relação mais afetiva com o espaço escolar. Não acreditamos que esta relação afetiva do professor em formação inicial com a escola se possa fazer sob a chantagem formal e onipotente da avaliação. No entanto, “como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de todo o resto” (EISNER, 2008, p. 11). O inferno de que nos fala Eisner é aquele que se encontra patenteadado na aula tradicional, independentemente da área de conhecimento em que é ministrada, quantas vezes caracterizada pela apatia, pelo desinteresse, pelo aborrecimento e, em particular, pela autoexclusão do estudante da dinâmica pedagógica. Na verdade ele sabe que a sua voz está impedida de se fazer ouvir, bloqueada pela necessidade de se cumprir um plano de aula que apenas se manifesta num vetor unidirecional e que tem um só sentido: o do professor(a)-aluno(a). Corazza (2006, p.17) alerta-nos a manter distância “daquele professor que responde às seguintes indagações: – Como dar uma aula? Como fazer um planejamento? Como elaborar um currículo?, definindo-o, provocatoriamente, como “um renomado mentiroso”.

Por isso, ensinar a “dar uma aula” é, em termos concretos, uma impossibilidade, sobretudo, se considerarmos uma aula como um ato performativo, pois “a aula é um acontecimento em si, e os acontecimentos são rupturas de continuidade” (OLIVEIRA, 2012, p. 212). Não há, portanto, segundo esta perspectiva, lugar à falsa segurança da rotina. Podemos ensaiar uma aproximação ou experimentação de um conjunto de conteúdos mais ou menos organizados e sequenciados da forma que se julgar mais adequada para um momento da aprendizagem, mas uma aula que seja experimental é um acontecimento que respeita os estudantes enquanto legítimos sujeitos da aprendizagem numa escola. Ainda que em muitos lugares tenham sido implementados projetos de trabalho e ações educativas de natureza performativa e experimental, não deixa de ser verdade que:

nós pomos uma maior ênfase na previsão e controle do que na exploração e na descoberta. A nossa inclinação para o controle e previsão é, num nível prático, compreensível, mas também exige um preço; nós tendemos a fazer coisas que sabemos como prever e controlar. Abrir-se à incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente [...] A incerteza precisa de ter o seu próprio lugar nos tipos de escola que nós criamos. (EISNER, 2008, p. 11).

Visto por Eisner como uma “qualidade”, este princípio de “abertura à incerteza” parece-nos um dos desafios mais excitantes da pedagogia contemporânea. A diminuição da ansiedade ou do sentimento de impotência diante das primeiras dificuldades de um problema podem ser logrados por uma prática pedagógica capaz de se repensar a todo o momento, assentando-se sobre premissas mais proativas do que reativas.

Nesse sentido, esta imersão dos jovens estagiários nas diferentes realidades educativas, a qual queremos que se faça com a maior qualidade possível, é estrategicamente subsidiária de formas de trabalho que privilegiem, por um lado, a contribuição do grupo nessa (co)construção performativa; por outro lado, que saibam servir-se e aproveitar-se das redes (de informação, de afetos, de pessoas) onde será mais fácil problematizar sobre as questões que nos preocupam.

Para facilitar essas novas formas de escolarização e integrar nelas os jovens em formação inicial, Gallo (2008) propõe uma forma de funciona-

mento da escola situada para além das disciplinas tradicionais, sugerindo uma aproximação ao conhecimento a partir de várias linhas que cruzam transdisciplinarmente vários nódulos, até chegarmos a uma concepção viável de conhecimento, mas, sente, como todos nós sentimos, afinal, que teríamos que transformar uma utopia em realidade. Para este autor,

pensar uma educação e um currículo não disciplinares, articulados em torno de um paradigma transversal e rizomático do conhecimento soa hoje como uma utopia. Nossa escola é de tal maneira disciplinar que nos parece impossível pensar um currículo tão caótico, anárquico e singular. (GALLO, 2008, p. 81).

Não deixa de ser uma “pedagogia de risco” esta forma de pensar a educação como “rizoma”, como uma rede de interdependências e não de compartimentos estanques, onde cada disciplina procura se afirmar hierarquicamente sobre as outras nesse campo de batalha que é o currículo. Esta educação rizomática requer um professor extraordinariamente aberto, quer no seu conhecimento científico de base, quer na sua capacidade pesquisadora, e na capacidade de aventura para pisar outros territórios disciplinares, agora na condição de estudante que, afinal, nunca abandonará. Desta forma, buscamos junto aos nossos professores em formação uma docência onde seja possível

produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas. (CORAZZA, 2007, p. 122).

Esta forma de entender o conhecimento, de ensinar e de aprender pode correlacionar-se com outra ideia que é podermos encarar os processos de escolarização e, em particular, aqueles referentes à imersão do jovem professor nos meandros da profissão docente, por via do estágio ou por outra via qualquer, como um processo que encerra muito de autoconstrução, de autoedificação enquanto atores educativos para cenários crescentemente mais complexos. Um objetivo fundamental a atingir é, talvez, certa autonomia que permita ao professor em formação entender-se a si próprio e os papéis que terá que assumir ao longo da carreira docente.

É disso que nos fala Eisner (2008, p. 14) quando, começando por citar o grande estadista inglês, procura chegar mais além nessa ideia de autoformação pessoal e profissional:

Winston Churchill disse uma vez que primeiro projetamos os nossos edifícios e depois os nossos edifícios projetam-nos a nós. Para parafrasear Churchill, podemos dizer: primeiro projetamos o nosso currículo, depois o currículo projeta-nos a nós. O que eu penso que muitos de nós querem é uma forma de prática educacional cujos traços, por assim dizer, ‘nos planejem’, e uma forma de prática educacional que permita aos estudantes aprenderem a projetar-se a eles próprios. Desta forma, pode-se dizer que, no seu melhor, a educação é o processo de aprender a tornar-se arquiteto da nossa própria educação.

Seremos, então, “projetados” por uma escola que, em si, já é “projetada” por nós. Não é fácil sair desta circularidade num campo como o da educação, tradicionalmente conservador para ser arquiteto da própria construção docente. Então, como tornarmos as inevitáveis mudanças de paradigma mais fáceis de lograr em educação e projetar um edifício que, à semelhança dos edifícios antissísmicos, possam mover-se sem se desmoronar? Procurar que cada futuro professor possa ter esta flexibilidade sem perder o que deseja – ensinar um conhecimento, isolado ou interligado rizomaticamente, como propõe Gallo (2008), é importante objetivo da formação de professores atualmente. Isto significa considerar a aula como um lugar-acontecimento, onde se pode começar por proporcionar uma estratégia de problematização de um tipo de conhecimento que transforme cada aula num evento apenas *levemente* planejado e *intensamente* performatizado.

## O que temos aprendido como professores universitários

Então, ao chegarmos aqui, parece claro que independentemente do conhecimento básico da nossa área científica e das estratégias didáticas de mediação conhecimento-estudante, há uma importante dimensão humana na qual seria interessante investir. Parece-nos crucial a assunção

de um papel, por parte do professor formador, que ultrapasse aquele de mero gestor ou contentor científico, cujo conhecimento logo haverá de replicar *expositoriamente* pelos seus estudantes:

O educador não possui nenhum privilégio. Mas corre todos os riscos de fracasso inerentes à 'tarefa pedagógica'. Em meio a esses riscos, ele deve atuar, levando a educanda a engajar-se em seu papel que ela não sabe, ainda, representar, seja por excesso, seja por falta. A sua tarefa consiste em 'formar' a natureza da educanda. (CORAZZA, 2006, p. 37).

O engajamento que nos propõe Corazza passa exatamente por considerar a profissão não a partir de um conjunto tecnocrático de estratégias didáticas que logo haverão de dar conta de qualquer eventual ementário, mas a partir de um conjunto de qualidades (que definem precisamente essa "natureza") que passarão seguramente pela adoção de um espírito de *curiosidade* aguçado para buscar soluções, para fazer face a problemas incomuns ou novos pela utilização de uma *flexibilidade* que permita contornar situações imprevistas, pela *resiliência*, que permitirá ao futuro educador entender as linhas de força que condicionam e determinam aquilo que podemos chamar uma educação contemporânea.

O que entendemos por curiosidade é o que permite a busca por caminhos que possam nos conduzir a uma ideia de ensino-pesquisa fundamental para entendermos a educação nestes tempos mutantes, em que a "validade" de um assinalável conjunto de conhecimentos (em particular aqueles que circunscrevem as áreas sociais e artísticas) tem, cada vez mais, seu prazo de validade limitado.

## Ensino-pesquisa – uma forma de ser e aprender a ensinar

Assim, a ultrapassagem dos conteúdos cristalizados nos manuais de estudo e nas bibliografias clássicas não implica um desprezo por esse *corpus* de conhecimento mais sistematizado e validado, mas, na contemporaneidade, implica encontrar (o termo também pode ser "inventar", como propõe Sandra Corazza) essas *modulações*, essas *forças* e essas *vita-*

*lidades* que podemos colocar em diálogo ou em confronto com os conteúdos formais dos ementários curriculares:

O ensino-pesquisa é assim uma invenção, não uma sistematização do que já foi sistematizado, nem aplicação ou mediação de conhecimentos produzidos em outros domínios. Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto para estudantes, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais, em suas modulações assignificantes, vitalidades, assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inorgânicos e imperceptíveis. (CORAZZA, 2013, p. 99).

Daí que também Barthes (2007) sublinhe esse papel de professor-pesquisador num momento em que, muito provavelmente, o "desejo revolucionário" dos estudantes passa seguramente por entender as linhas de força que determinam e condicionam os tempos que vivem e a cultura onde estão imersos, e não apenas ruminar, por obrigação avaliativa, um conjunto de saberes de uma cultura escolar que olha mais para o passado (saber dirigido) que a escola tradicional tende a considerar preferível a uma cultura do cotidiano que é, afinal, aquela que mais nos toca, que mais nos afeta:

O professor não tem aqui outra atividade se não a de pesquisar e falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa – não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido: privilégio enorme, quase injusto, num momento em que o ensino das letras está dilacerado até ao cansaço, entre as pressões a demanda tecnocrática e o desejo revolucionário de seus estudantes. (BARTHES, 2007, p. 9-10).

A pesquisa que emerge e que favorecemos nesses ambientes de formação de professores será sempre uma pesquisa que, no seu escopo, não pode deixar de ser interdisciplinar. Nesse sentido, ela enquadra-se dentro das premissas da Cultura Visual visto que, segundo os princípios básicos desta perspectiva de estudo e pesquisa, não se consegue entender uma problemática a partir de um único ângulo disciplinar e muito menos sendo ela é fruto do acaso, pois,

A pesquisa que denominamos interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido. Sentido e não apenas pensado. (FAZENDA, 2004, p. 423).

Por isso, para se subtrair essa demanda tecnocrática de que nos fala Barthes, convida-se o jovem professor/pesquisador a iniciar uma espécie de viagem onde, muitas vezes, sai da rota para se alimentar de leituras, de imaginários e de experiências que, obrigatoriamente, irão fazer parte da sua vivência, para, logo a seguir, retomar seu caminho, buscando uma singularidade para a qual, naturalmente, vai necessitar da colaboração de seus estudantes. Essa singularidade, enquanto docente, será a sua marca registrada, aquilo que o irá distinguir dos demais. Será essa imersão pessoal do jovem professor em formação por disciplinas, teorias, autores, artistas, filósofos, metodologias puras ou híbridas, aquilo que constituirá também sua marca distintiva. Espera-se que nessa viagem o jovem se encontre com aquilo que deseja ser como futuro professor/educador(a) e que considera estar ao seu alcance:

A pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar, na sua forma de abordagem, a marca registrada do pesquisador. O exercício de busca da marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor, ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida, identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, encontra sua própria metáfora interior. (FAZENDA, 2004, p. 424).

Muitas das situações vividas nas sociedades contemporâneas são, com muita frequência, completamente novas ou mesmo totalmente imprevisíveis, apesar da falsa sensação de segurança que a nossa sociedade tecnocrática impõe com seu imponente dispositivo formado por um conjunto enorme de diversificados artefatos tecnológicos. Os grandes desastres naturais, as últimas revoluções sociopolíticas no norte de África, por exemplo, conjugadas com as chamadas pequenas narrativas do cotidiano, são (podem ser), hoje, como foram no passado, os elementos percussores

das obras de arte dos artistas. Para encontrá-los, é preciso fazer pesquisa e identificar *pormenores* que são fulcrais.

O que as artes ensinam é que estes pormenores são realmente importantes. As artes ensinam os professores a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. (EISNER, 2008, p.10).

Elliot Eisner propõe uma busca por uma “inteligência qualitativa” que não podemos lograr nos esquemas tradicionais de resolução de problemas que normalmente funcionam quando se conhecem totalmente as regras ou se dominam completamente um campo previsível. Mas, como sabemos, hoje temos que lidar com a complexidade, a imprevisibilidade e a incerteza. Para isso, precisamos, por vezes, inverter essa aproximação lógico-dedutiva e experimentar outras formas de compreensão e de entendimento do mundo de forma sensitivo-intuitiva.

Entender a complexidade de muitos dos fenômenos de natureza humana passa, então, por apurar uma sensibilidade e uma intuição que se possam colocar na vanguarda dessa ação de pesquisa, ou de invenção, da qual falamos atrás.

[...] à medida que aprendemos nas artes e através delas, nós tornamo-nos inteligentes qualitativamente. Aprender a prestar atenção à maneira como a forma está configurada é um modo de pensamento que pode ser aplicado a todas as coisas feitas, sejam elas teóricas ou práticas. Como é uma história composta no contexto das artes da linguagem, como é que uma historiadora compõe o seu argumento, como é uma teoria científica construída, todas estas formas de criação humana beneficiam da atenção ao modo como os elementos que os constituem estão configurados. (EISNER, 2008, p. 10).

Há, então, neste novo processo, uma atenção particular aos “elementos constitutivos” das “formas de criação”. A compreensão das interconexões que permitem perceber como uma determinada forma (ideia, ou conceito, ou ... ) está configurada convocam, de novo, para a adoção dessa estratégia de articulação rizomática que sublinhamos anteriormente.

## O que proporciona a ideia de ensino-pesquisa na formação de professores?

Será necessário, então, dominar um conjunto de processos que apenas podem emergir se forem vivenciados no campo – daí a importância da formação inicial, seja ela estágio ou iniciação à docência. Não se trata apenas de adotar, em muitas situações de ensino/aprendizagem, de forma mais ou menos declarada, uma espécie de currículo oculto que incite (professores e estudantes) a uma ousada insubordinação ou transgressão, como nos fala Sandra Corazza. É necessário também consciência de que os *outputs* resultantes podem não ser generalizáveis e apenas fazerem sentido “naquela” escola e pertencerem estritamente àquele micromundo.

Esse ensino-pesquisa exige um grau razoável de tolerância à frustração, representada pelas incertezas geradas; pelo abandono de qualquer pretensão à universalização dos seus resultados, pela capacidade de suportar tudo o que, apesar dos esforços, ainda não faz sentido, ou será sempre inseguro. Requerendo insubordinação e transgressão, vontade, coragem de optar por uma nova ética de trabalhar e viver a educação, extrair outros modos de olhar e outras palavras para ver e dizer o mundo e a nós próprios. Isso porque quem faz ensino-pesquisa busca a transformação deste tempo, desta cultura e desta sociedade, em algumas coisas outras, que as que já são, a par de transformar-se em alguém que não aquele que já é. (CORAZZA, 2013, p. 99).

Esses objetivos que o ensino-pesquisa almeja (Corazza muda o binômio “pesquisa-ensino” e “ensino-pesquisa” de forma indiscriminada ao longo desse trabalho de 2013) exigem, portanto, um esforço redobrado por parte dos jovens em formação. Sandra Corazza parece reclamar e sublinhar uma espécie de agenda política subjacente a quem pratica essa “pesquisa-ensino”. Pode não ter seus contornos claramente definidos, mas a “transformação” de que fala visa objetivos de intervenção sobre o tecido social e cultural. Daí que a pesquisa-ensino ou o ensino-pesquisa visem, em primeiro lugar, à identificação de fendas ou hiatos, entrelugares, terras-de-ninguém, por ocupar e por compreender porque os conteúdos formais das disciplinas escolares, demasiado engessados e

olhando apenas para um passado mais ou menos distante, são incapazes de apresentar-se como alternativa viável para satisfazer o que Barthes acima denomina “o desejo revolucionários dos estudantes”.

Por outro lado, o *ensino-pesquisa* (ainda assim preferimos este termo “ambivalente” com o binômio iniciando por “ensino”) visa também que aquele jovem em formação que inicia um programa de imersão profissional no território educativo possa chegar ao final desse percurso (que será sempre uma etapa intermédica) performado em “outro”, qualitativamente diferente daquele que iniciou. Um “outro” capaz de se assumir como “artista” porque consciente da unicidade e peculiaridade da sua pedagogia.

O que torna atraente esta proposta, sob o ponto de vista educacional e intelectual, ou o conceito de “artistagem” sugerido por Corazza, é esse convite à experimentação, ao deslocamento de nossa zona de conforto povoada por manuais de estudo, por enciclopédias, por coleções de apresentações em powerpoint, por websites temáticos prontos-para-usar e por planos de aula validados.

Nesta “artistagem”, assume-se a pedagogia como uma produção autoral, única, logo, bem próxima daquele que é o trabalho dos artistas. Há um apelo insistente à criação e inovação como estratégia para lograr que essas aulas ultrapassem esse modelo de “aulas-cinquenta-minutos” e se transformem em “aulas-acontecimento”:

[...] entre os desafios que, no presente são lançados, o mais urgente parece ser uma artistagem de criação e inovação. Penso que é por meio da pesquisa-docência, artistadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas, e espirais, expor linhas de vida e devires reais, promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas. A educação feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos, e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar a nossa própria docência-pesquisa, e, ao mesmo tempo, o privilegiado campo de experimentação, para que possamos exercitar outras possibilidades educacionais. (CORAZZA, 2013, p. 100).

Naturalmente que é necessário partir de certa consciência histórica, conhecer como foi a educação “daqueles que nos antecederam”, saber como era a estrutura a partir da qual se edificou historicamente as atuais disciplinas curriculares, que demandas sociais e culturais se procu-

raram atender, entre outros conhecimentos dessa megaestrutura que é a educação formal. A fuga ativa, a desterritorialização de que nos fala a citação acima só será possível se conhecermos o território para onde “não” queremos ir regressivamente. Será esse mesmo que desejaremos desterritorializar para permitir que cresçam, de novo, as flores e, enfim, se exercitem outras possibilidades educacionais.

Esta experimentação de novas narrativas e de novas experiências educacionais para necessidades do nosso tempo, que também são novas, requerem uma preparação atenta e cuidadosa dos futuros professores. Na realidade, cada época coloca os seus próprios desafios, apresenta as suas vantagens intrínsecas – a facilidade de comunicação em rede em escala global, a facilidade de acesso à informação, em termos brutos, são apenas dois exemplos que facilitam bastante o trabalho dos professores – mas também as suas desvantagens. Vivemos em uma época em que as pressões de um mundo que se tornou um gigantesco mercado apontam quase todas para adoções de modos de viver e de ser estruturados à volta do primado da liberdade individual que se crê desejável sobre todas as outras formas de vida alternativas.

Uma ideia de *artistagem*, que como vimos se alimenta de certa singularidade e operacionalidade artística baseada, sobretudo, na pesquisa, pode ser ampliada ao trabalho em equipe. Nessa experiência como professores formadores, os jovens estudantes universitários são convidados a desenvolverem projetos em grupo, a dar forma a um “desafio informe”, que é o de construir novas narrativas e possibilidades de debate para dar respostas a essa realidade crepuscular onipresente na escola (e em outros lugares) que são “as culturas juvenis”. Por vezes elas são completamente ignoradas por uma escola que prefere privilegiar a ideia de cultura uniforme que o currículo formal deveria expressar.

Essas culturas juvenis são extraordinariamente mutantes e, por esta razão, obrigam os professores a uma pesquisa sistemática, a uma atenção redobrada com detalhes, pois serão eles que reconfigurarão as novas formas que as culturas juvenis vão assumindo e, dentro delas, as chamadas “subculturas”, cada vez mais pulverizadas e, por conseguinte, mais difíceis de visualizar.

Propõe-se a estes jovens acadêmicos, futuros professores, que não ofereçam uma *verdade* pronta para ser usada, mas, como sugere Larrosa

(2010, p. 11), uma *tensão*. Algo que se conecte ou dialogue com essas culturas, que obrigue a um descentramento para poder olhar de outro ângulo e, à semelhança do desenho técnico, nos permita ver alçados laterais e vistas aéreas, cortes pelo interior, para podermos enxergar bem a configuração dos problemas a que temos que dar respostas.

Busca-se, então, denominadores comuns que evitem a atomização da prática pedagógica e, conseqüentemente, a sua ineficácia. Esses “comuns” podem estar logo na fundamentação e no embasamento teórico e filosófico das propostas e projetos de ensino e pesquisa, mas também podem estar naquilo que resulta durante e no final do processo. Parece-nos que acrescentar alguma racionalidade e objetividade, algo de sensível, ajudaria a humanizar e congregar qualquer prática pedagógica independentemente do tema sendo abordado e do que se deseja que os aprendizes aprendam.

A “partilha do sensível”, que sugere Jacques Rancière (2005), pode constituir-se como um guia invisível do trabalho de planejamento prévio, seja em sala de aula, seja em espaços mais informais:

Denominamos de partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

No entanto, e como já deixamos claro anteriormente, esse planejamento é poroso, e vai deixando entrar inquietações não previstas, que nos permitam, como sugere Eisner (2008, p. 11), “abrir-nos às incertezas”. Pode ser descontínuo no tempo e deverá permitir pausas necessárias para descanso ou para explorar outras intensidades que podem ser sugeridas pela participação inesperada dos estudantes nessas sessões, transformadas em “aulas-acontecimento”.

Não sabemos, de fato, como o aprender acontece. Muitos acham que por cópia continuada e crescentemente complexa de modelos, outros acham que por memorização e repetição de verdades. Situamo-nos numa linha de educadores fundamentados no princípio de que esse saber, não

tendo na realidade uma existência concreta, tem de se construir no cotidiano. Essa construção, subsidiária de tudo aquilo que podemos extrair criticamente da história da educação (que se confunde, em parte, com a história da própria humanidade) também está dependente de uma edificação paralela: a pessoa do formando que, como sugere Sandra Corazza, permita transformar-se em alguém que não seja aquele que já é.

## Referências

- BARBOSA, Marinalva V. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2010.
- BARTHES, Roland. **Aula**. S. 15. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- BAUMAN, Zygmund. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação**. Economia, sociedade e cultura. v. 1. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORAZZA, Sandra M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.
- CORAZZA, Sandra M. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- EISNER, Elliot, W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.5-17, jul./dez. 2008.
- FAZENDA, Ivani, C. A. O desafio metodológico de formar professores pesquisadores na interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. p. 419-431.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana, danças piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MACHADO, Joicemegue R.; TIJIBOY, Ana V. Redes sociais virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-9, maio 2005.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- OLIVEIRA, Marilda O. de. Três notas sobre a formação inicial em artes visuais: a perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, p. 255-261, 2012.
- PERÉZ, Carmen L. V.; ALVES, Luciana P. Diálogos extemporâneos no cotidiano escolar: a pesquisa com crianças. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 281-298, jan./jun. 2012.
- PRIGOGINE, I. O fim da ciência?. In : \_\_\_\_\_. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed.34/EXO Experimental, 2005.