

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado e Doutorado
Faculdade de Educação



Dissertação

O ESCREVER E O FOTOGRAFAR DE QUEM APRENDE:
currículo, experiência, artes visuais

Sandra Corrêa Vieira

Pelotas, 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRA CORRÊA VIEIRA

O ESCREVER E O FOTOGRAFAR DE QUEM APRENDE:
currículo, experiência, artes visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia

Pelotas, 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

V657e Vieira, Sandra Corrêa
O escrever e o Fotografar de quem Aprende :
Currículo, Experiência, Artes Visuais / Sandra Corrêa
Vieira ; Orientadora : Maria Manuela Alves Garcia. –
Pelotas, 2010.
113f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de
Pós-Graduação em Educação-FaE. Universidade
Federal de Pelotas.

1. Artes Visuais. 2. Currículo. 3. Experiência. 4.
Fotografia. 5. Tempo. I. Garcia, Maria Manuela Alves,
orient. II. Título.

CDD 700

Banca Examinadora:

Prof^ª. Orientadora: Dr^ª. Maria Manuela Alves Garcia

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira – UFPEL

Prof^ª. Dr^ª. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan – UFRGS

Com amor, para Talita, Tales e Ítalo.

AGRADECIMENTOS

Com afeto à minha orientadora professora Maria Manuela Alves Garcia, pela sua sabedoria, dedicação, profissionalismo, coragem, amizade, pela orientação competente e rigorosa. Muito obrigada professora Manuela!

À professora Paola Zordan e ao professor Jarbas Vieira, por terem aceitado o convite para participarem da banca examinadora, pelas sugestões que ajudaram a transformar aquele projeto nesta dissertação.

Aos colegas do grupo de orientação, pela atenção.

Aos professores, professoras, funcionários e funcionárias, alunos e alunas desta instituição. Seus rostos, expressões e falas ficaram na minha memória.

Às professoras Maria de Fátima Duarte Martins e Ursula Rosa da Silva, pelo carinho e amizade.

Em especial, aos meus queridos alunos da 8ª série, pois aprendi muito com vocês!

Aos professores e professoras do Curso de Licenciatura de Matemática a Distância da UFPel, pelo apoio e amizade.

Ao meu amigo Fabrício Santos Silva, pela força e amizade.

À Aline da Silva, Daniele Formozo, Dulce Voss, Flávia Guidotti, Kelin Valeirão, Leila Finochetto, Mara Osório, Raquel Ferreira, Rosangela Rachinhas, Simone Anadon, Vanessa Leite, pelos cafés, pela parceria.

De forma muito afetuosa aos meus amigos e amigas que pretendo reencontrar. Passamos, durante esse tempo, separados. No entanto, enquanto houver amizade faremos as pazes de novo!

Com carinho aos meus pais, porque me acolhem. Aos meus irmãos, porque me compreendem.

Com amor aos meus filhos e sobrinho, porque sonham junto comigo! Não tenho palavras que expressem a minha gratidão.

Ao meu companheiro Eduardo, pois teu carinho e tuas sábias palavras são inesquecíveis.

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?

Ferreira Gullar

RESUMO

Esta dissertação tem como temática o ensino de Artes Visuais na educação formal, privilegiando os sentidos que os alunos dão às experiências vividas nesta disciplina do currículo. Os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa tiveram inspiração na cartografia, utilizando-se das escritas dos alunos sobre a arte e seu ensino, e de uma prática fotográfica realizada por eles. O trabalho analítico utilizou-se de alguns estudos do campo da filosofia da Diferença, tendo como categorias as noções de currículo e experiência a partir dessa perspectiva. A investigação foi desenvolvida no próprio ambiente de trabalho da pesquisadora, com uma turma de 8ª série do turno da noite de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas. Entre os resultados da pesquisa, discute-se o lugar da arte em uma educação com fins instrumentais e utilitaristas, e a interferência do tempo disciplinar na experiência que os estudantes têm com a arte no currículo escolar. Observou-se que os alunos têm no seu cotidiano experiências com a arte que não são considerados dentro do currículo escolar.

Palavras-chave: – Artes Visuais – Currículo – Experiência – Tempo – Fotografia.

RÉSUMÉ

Cette dissertation a comme thématique l'enseignement des Arts Visuels dans l'éducation formelle en remarquant comment les élèves donnent du sens aux expériences vécues dans cette discipline du curriculum. Les procédures adoptées au développement de la recherche ont été inspirées de la cartographie et ont utilisées l'écriture des propres élèves à propos de l'Art et de son enseignement et une prise de photographies faite par les élèves eux-mêmes. Le travail analytique a utilisé quelques études du champ de la philosophie de la Différence en ayant comme catégories les notions de curriculum et de l'expérience à partir de cette perspective. À l'aide des procédures, la recherche a pu être développée avec une classe de huitième, le soir, dans l'ambiance de travail de la chercheuse. Parmi les résultats de la recherche, on discute la place de l'art au sein d'une éducation dont les objectifs sont instrumentaux et utilitaires. On discute aussi le temps concernant à la discipline au curriculum des écoles. On a remarqué que les élèves possèdent dans leur quotidien des expériences artistiques qui ne sont pas considérées dans le curriculum des écoles.

MOTS-CLÉS: Arts Visuels – Curriculum – Expériences – Temps – Photographie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O inverno de 2009 - fotografada por Graça	83
Figura 2 – A calçada - fotografada por Paula	83
Figura 3 - Perspectiva - fotografada por Kátia	86
Figura 4 - A porta - fotografada por Marcos	86
Figura 5 – A fachada do teatro - fotografada por Marcos	88
Figura 6 - Mãe e filho - fotografada por Silvia	88
Figura 7 – Fonte das Nereidas - fotografada por Pedro	90
Figura 8 - Os peixes do lago da praça - fotografada por Lucia	90
Figura 9 - Arte na cidade - fotografada por Marcia	92
Figura 10 - O lixo da cidade - fotografada por Antonio	92
Figura 11 - O detalhe do porão - fotografada por Paula	94
Figura 12 - Grades e verdes - fotografada por Marcos	94
Figura 13 - Reflexo - fotografada por Graça	95
Figura 14 - Alto-relevo - fotografada por Pedro	95
Figura 15 - A ponte e o trem - fotografada por Marcos	99
Figura 16 - O castelo abandonado da rua 15 - fotografada por Antonio	99
Figura 17 - Andaimos - fotografada por Graça	100
Figura 18 - Pare, olhe, escute - fotografada por Márcia	100

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
I – DOS PROCEDIMENTOS	16
II – CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA COMO PRODUTORES DE SENTIDOS	24
2.1 Currículo	24
2.2 Experiência	30
III – O ESCREVER E O FOTOGRAFAR DE QUEM APRENDE	38
3.1 - Arte e conhecimento	38
“Arte parece coisa das pessoas que são desligadas do mundo”	39
“Já fiz o desenho da <i>Mona Lisa</i> duas vezes na escola”	46
3.2 – Arte e tempo	56
O tempo	56
A arte é o tempo da “folga” e do “lazer” na escola	63
O tempo disciplinar e o ensino da Arte	66
Que tempo da vida é esse da criança que gosta de arte?	70
3.3 – Arte e experiência	79
Antes era vontade e ela persistiu	80
A fotografia como experiência de um olhar derramado para a cidade	81
IV – ÚLTIMAS PALAVRAS...	102
REFERÊNCIAS	107

APRESENTAÇÃO

Em um admirável texto, *A Literatura e a vida*, Gilles Deleuze diz que escrever não é impor um molde, uma aparência a algo vivido, para ele “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.”¹ Escrever é uma coisa ainda verde, ainda por se completar, um exercício titubeante. Mesmo assim escrevemos, pois uma escrita é uma paisagem do pensamento que acontece ao mesmo tempo em que a vida é atravessada por ele. Escreve-se com a vida que se faz texto no momento da escrita. Uma escrita faz-se por meio de passagens do corpo que vai se tornando outro.

Este texto versa sobre algumas coisas que aconteceram na pesquisa que fiz no mestrado em Educação, cuja temática foi o ensino de Artes Visuais². E ele faz parte de devires do meu corpo, pois é composto por processos que me fizeram pensar sobre coisas de uma forma diferente de como eu já as havia pensado. Esses processos fazem parte de alguns desassossegos desta professora de Artes Visuais que no seu corre-corre no universo da escola, busca reflexionar sobre a sua mundividência. Busca talvez, outro olhar para a sua realidade que crie novos afetos possíveis.

Penso que investir em uma pesquisa sobre o ensino de Artes Visuais é fundamental. Pois acredito na arte enquanto potência capaz de criar modos de ser e maneiras de se encarar a vida. A arte, como experiência do corpo na produção e uso da sensibilidade, é algo que nos coloca em relação consigo mesmo e com o outro. Entendo que a arte é um potente dispositivo capaz de criar singularidades que afirmam a vida.

O olhar, percepção operada pelo olho, é a experiência que move uma aula de Artes Visuais. A experiência com o olhar faz com que cada pessoa lance seu olhar para o mundo e o encare. A aula de Artes Visuais como experiência do olhar na produção e uso da sensibilidade, ativa o olho, faz ver.

¹ DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*, 1997, p. 11.

² Neste trabalho, os termos ‘arte’ e ‘artes visuais’ apresentam-se grafados com letra minúscula quando se referem à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando esta área é componente curricular.

Desde os primórdios da cultura ocidental o olhar é uma questão emblemática. No grego, o verbo *oran* significa ver, sendo que este verbo, a partir da filosofia clássica grega, passa a ser vinculado ao ato de conhecer. Derivados do verbo *oran* encontramos o verbo *theorein* que significa conhecer, *theoros* que significa ser espectador. Segundo Gerd Bornheim, em *As metamorfoses do olhar*, uma teoria é “um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver”³. Dessa forma, o ver físico é transmutado para um ver metafísico na cultura instituída a partir da filosofia e da ciência ocidental. O visível passa a ser transformado em dizível através da linguagem. O visível é explicado, disciplinado, controlado, julgado.

Ver o mundo através de um olhar artístico é o que a arte pode nos possibilitar. No entanto, Deleuze diz que, a arte é “um bloco de sensação, isto é, um composto de perceptos e afectos.”⁴ Desenhamos, pintamos, escrevemos, compomos canções através de sensações, e desta forma tornamos a matéria expressiva. A arte expressa! E ela pode ser expressa ou sentida de infinitas maneiras, cada um tem seu estilo, seu modo de se relacionar com a arte. Nisso consiste a sua pluralidade e é o que faz a diferença.

O cruzamento entre arte e pedagogia despertou em mim dúvidas e inquietações. Pois a pedagogia é produtora de formas de olhar, a educação produz nos alunos formas de ver a arte. A pedagogia, através do currículo, produz determinadas formas de sentido e interpretações das coisas. A forma como esta disciplina é ensinada na escola, o tempo que a ela é destinado, as práticas realizadas pelos alunos na disciplina de Artes Visuais produzem o sentido que eles dão a ela dentro do ambiente escolar.

Uma vez li uma entrevista do artista plástico Nelson Leiner em que ele dizia que arte não se ensina, arte se aprende, arte se vive.⁵ Quando li o que o artista falou meu pensamento não foi provocado pelo fato dele dizer que arte não se ensina, eu sou professora de artes, poderia ter ficado até ofendida. Mas o movimento do meu pensamento foi justamente ao encontro com as enunciativas: arte se aprende, arte se vive. Se arte não se ensina, como é que a gente aprende arte? Como é que se aprende?

Em uma ocasião um aluno me questionou: -“Professora, pra que serve a arte, se a gente não precisa dela para sobreviver?”

³ BORNHEIM, Gerd. *As metamorfoses do olhar*, 1988, p. 89.

⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*, 1992, p. 213.

⁵ LEINER, Nelson. *O olhar atento de Nelson Leirner*, 2007.

Talvez esse aluno não tenha percebido o quanto fiquei feliz pela pergunta que ele tinha feito. Agradei e comecei a conversar tentando refletir sobre aquele assunto. Então disse: - Realmente concordo contigo, não precisamos da arte como precisamos do ar, da água, dos alimentos, enfim, de tantas outras coisas que nos mantêm vivos. Esta pergunta eu me faço constantemente. Porém, vamos imaginar uma pessoa que não goste de escutar música, que não escute nem rádio, que não goste de dançar, que não se interesse em ler livros, revistas, poesias. Alguém que não dê importância a desenhos ou a qualquer objeto visual como: pintura, escultura, arquitetura, quadrinhos, gravura, fotografia, *grafite*, bijuteria, maquiagem, tatuagem. Alguém que não se interesse por cinema, teatro ou shows. Vamos pensar em uma pessoa que não goste de nenhuma dessas coisas.

Então um aluno falou: - “*Bah* professora, que pessoa chata, é quase um bicho! Mas nem de novela gosta?!”

Esses acontecimentos ficaram ecoando no meu pensamento, aliados com leituras que fiz de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Gilles Deleuze.

A partir dessas reflexões e inquietações, acreditei que problematizar a disciplina na qual trabalho fosse extremamente desafiador e enriquecedor para a minha prática profissional. Este fator serviu como um combustível instigante para o trabalho de pesquisa e isto talvez possa ser observado no emaranhado desta escrita.

Fiz minha pesquisa com os meus alunos. Quis saber o que pensa o olhar de quem aprende sobre a Aula de Visuais. Por este motivo busquei o olhar do próprio aluno⁶.

Sendo assim, esta pesquisa buscou perseguir a uma pergunta: como os alunos dão sentido às experiências vividas na disciplina de Artes Visuais? Para tanto, recorri a procedimentos metodológicos e, certamente, também a ferramentas teóricas, e sobre ambos, escrevo algumas palavras nesta introdução.

A investigação foi inspirada pela filosofia da Diferença, que faz parte de uma linha de pensamento que rompeu com determinadas concepções filosóficas e científicas. Pois quebrou com os paradigmas teleológicos através de um novo modo de pensar marcado pela interdisciplinaridade e por novos modos de entender o que é *sujeito* e o que é *objeto*.

⁶ Embora tenham participado desta pesquisa sujeitos do sexo masculino e feminino, optei por utilizar o termo aluno para me dirigir a ambos. Esta opção deve ser considerada pelo fato de que a marca de gênero e sua constante repetição pode tornar-se cansativa ao leitor pela extensão do texto.

A filosofia da Diferença entende que as ciências estão sempre se transformando e se relacionando, e que por isso tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento são construções ou criações discursivas. Essa forma de pensar surge a partir do perspectivismo de Nietzsche, e os filósofos de maior expressão desta prática filosófica são: Foucault, Deleuze, Guatarri. Eles desenvolvem uma perspectiva filosófica que se interessa pela pluralidade, diversidade e singularidade, ao invés de uma filosofia baseada numa ideia universal e totalitária.⁷

Foi através dessa perspectiva que busquei problematizar o currículo como produtor de sentido para os alunos, como uma prática de significação. Também, por meio dessa forma de pensar investiguei sobre a categoria *experiência* desenvolvida por Jorge Larrosa e os estudos de Michel Foucault a respeito da técnica da *parrhesía*, utilizada no mundo grego antigo, com a intenção de aproximá-las à prática educacional.

Os procedimentos que foram adotados no desenvolvimento da pesquisa foram criados tendo como inspiração a *cartografia*. A cartografia é um termo utilizado pelos geógrafos para definir a arte ou a técnica que visa à elaboração de cartas geográficas ou mapas, a partir dos movimentos de transformação de uma paisagem. Este termo é utilizado por Deleuze para narrar e expor mapas sociais, políticos e existenciais.⁸

Parafraseando Borges, esta dissertação faz parte de uma prateleira da minha biblioteca de Babel⁹. Onde coloquei alguns livros próximos uns dos outros. Combinei algumas das minhas palavras junto com as palavras de grandes pensadores, do universo infinito de galerias hexagonais da biblioteca da vida. Portanto, a experiência desta investigação serviu para problematizar um tempo, um grupo, um momento. Não vislumbrei uma verdade única e totalizante, apenas quis problematizar estas questões.

Como esta parte do texto é a apresentação deste trabalho de pesquisa, apresento ao leitor a organização dos capítulos que compõe esta dissertação.

No primeiro capítulo, *Dos procedimentos*, descrevo como a pesquisa foi acontecendo. Esta parte do texto espelha como me apropriei da cartografia e a utilizei como exercício de pesquisa. Descrevo, detalhadamente, os momentos da investigação em termos de objetivos, coleta e análise dos dados. Assim como apresento ao leitor o local onde foi realizada a pesquisa e os sujeitos que participaram desta investigação.

⁷ PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*, 2000.

⁸ DELEUZE, Gilles. *Foucault*, 2006, p. 44.

⁹ BORGES, Jorge Luis. *A biblioteca de Babel*, 2007.

Em *Currículo e experiência como produtores de sentidos*, que é o segundo capítulo, proponho uma discussão acerca do currículo tendo como base teórica o pensamento da filosofia da Diferença. O objetivo desta reflexão foi o de problematizar o currículo como uma prática de significação, como produtor de sentido para os alunos. Discorro ainda, brevemente, sobre a categoria *experiência* desenvolvida por Jorge Larrosa e sobre os estudos de Michel Foucault a respeito da técnica da *parrhesía* com intento de aproximá-las à prática educacional.

No terceiro capítulo, cujo nome é *O escrever e o fotografar de quem aprende*, fiz o diagnóstico da investigação. Esta parte do texto emergiu do material colhido na pesquisa. Sendo que este capítulo foi organizado através de três eixos temáticos, que são: *Arte e conhecimento*, *Arte e tempo* e *Arte e experiência*.

Em *Arte e conhecimento*, apresento as vivências dos alunos nas aulas de Artes Visuais, em termos de conteúdos e atividades, e proponho uma discussão sobre o que permitiu que estas vivências acontecessem do modo como aconteceram e quais o sentido que os alunos deram a elas. Faço conexões com elementos da história do ensino desta disciplina, com ênfase nos PCNs – Arte, com a intenção de problematizar algumas das condições histórico-culturais que construíram os discursos da disciplina de Artes Visuais.

No segundo eixo temático, *Arte e tempo*, o alvo foi o tempo e sua relação com o ensino de Artes Visuais. Nesta parte do texto, faço uma reflexão filosófica sobre o tempo, com ênfase no tempo disciplinar, através do pensamento de Deleuze e Foucault, em especial. Este estudo foi necessário porque verifiquei no material colhido a interferência do tempo no sentido que os alunos dão à aula de Artes Visuais no presente e no tempo em que eram crianças. Constatei também, a influência do tempo disciplinar no ensino de Artes Visuais na escola.

Na última seção deste capítulo, *Arte e experiência*, apresento os resultados da prática realizada com os alunos, que consistiu em uma atividade de passeio pela cidade, em que eles deveriam registrar o seu “olhar sobre a cidade” através da fotografia. Neste momento da dissertação, apresento os conhecimentos que foram sendo produzidos por eles durante a atividade. Faço reflexões, em especial, à luz de Barthes, Deleuze, Foucault, Nietzsche sobre o olhar, a fotografia, o aprendizado em Artes Visuais através de uma experiência ética e estética.

Finalmente, apresento ao leitor a última parte deste texto, que acidentalmente é consagrada com o nome de *Últimas palavras*. Nesta parte do texto, registro algumas

reflexões sobre a investigação e junto com elas, algumas palavras mais sobre a experiência que tive nesta pesquisa.

I – DOS PROCEDIMENTOS

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação.¹⁰
Gilles Deleuze

A arte da vida pertence a uma história que não tem fim. Assim como Foucault trabalhou com o dispositivo da sexualidade para entender os modos de produção das subjetividades, na arte da existência, busco como temática de estudo o ensino de Artes Visuais na educação formal para problematizar como a aula de Artes Visuais produz sentido para os alunos através das experiências deles nesta disciplina.

Escolhi fazer a presente pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção, na cidade de Pelotas, onde desenvolvo a atividade de professora de Artes Visuais. Comecei a atividade docente nesta instituição no início de 2009, visto que, a professora que ministrava esta disciplina, anteriormente, mudou-se para outra cidade. Hoje, sou a professora da disciplina de Artes Visuais de quatro turmas do noturno: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries.

A instituição escolar Dr. Joaquim Assumpção foi construída com verba doada pela família Assumpção e foi oficialmente inaugurada em 31 de julho de 1927, durante o governo municipal do intendente Augusto Simões Lopes (1924-1928). A escola representa, na história da educação do município, um exemplo de educandário que foi criado em consonância com a concepção da Escola Nova, pois ela serviu de escola laboratório no contexto da renovação pedagógica pelotense.

Desde a sua inauguração a escola faz parte da rede municipal de ensino de Pelotas, sendo que no início era oferecido ensino até o 5º ano. Na atualidade é oferecido o ensino fundamental completo (pré-escola até a 8ª série). Hoje, a instituição atende a 771 alunos que estão distribuídos em três turnos.

A escola está localizada na região central da cidade de Pelotas, é um prédio histórico, tombado pelo patrimônio cultural do município como exemplar inventariado, devido ao seu estilo arquitetônico eclético com fortes características de estilo neoclássico e traços modernistas. As condições físicas que a escola apresenta atualmente necessitam de cuidado e reparo. A parte externa do prédio da escola encontra-se em condições razoáveis, todavia o seu interior necessita de restauro. A

¹⁰ DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*, 1998, p.6.

pintura interior do prédio está desgastada, assim como portas, maçanetas, janelas e a escadaria estão danificadas pelo tempo de uso, necessitando de cuidado para preservação. Também a escola possui peças de mobiliário: armários para livros, escrivaninhas, algumas cadeiras, com *desing Art Nouveau* que necessitam de restauração.

A parte administrativa e pedagógica da escola é constituída pela direção, vice-direção e duas coordenadoras pedagógicas (uma responsável pelo currículo – pré-escolar até a 4ª séries; e outra responsável pela área – 5ª a 8ª séries). Mensalmente é realizada uma reunião entre a equipe pedagógica e os professores, onde são tratados assuntos sobre: o planejamento escolar, avaliação e organização de atividades pedagógicas.

A coordenação pedagógica da área orienta aos professores que os conteúdos curriculares, que serão desenvolvidos no ano letivo, devem estar em consonância com o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal de Educação - SME recomenda que os conteúdos curriculares da disciplina devem seguir à orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.

São desenvolvidas, dentro do currículo escolar desta escola duas disciplinas da área de Artes. Semanalmente os alunos têm dois períodos¹¹ de Artes, um destinado às Artes Visuais e o outro período à Música. Essas duas disciplinas fazem parte do currículo desta escola em todas as séries do ensino fundamental.

Cabe salientar também, que a escola não dispõe de sala específica para a aula de Artes. Tanto as aulas de Artes Visuais como as aulas de Música são desenvolvidas na própria sala de aula de cada turma.

Optei em fazer a investigação com uma turma de 8ª série do turno da noite. Imaginei que os alunos que estão cursando esta etapa do ensino já passaram por muitas atividades na disciplina de Artes Visuais, visto que, encontram-se na última série do ensino fundamental.

Na 8ª série do noturno estavam matriculados 45 estudantes. Sendo que, apenas 17 alunos frequentam regularmente. Perguntei para a coordenação da escola, para os outros professores e para os estudantes dessa série: Por que tantos alunos desistiram? A coordenação da escola me respondeu que isso é normal com as turmas do noturno, os alunos fazem a matrícula e acabam não conseguindo cursar, por vários motivos. Os

¹¹ Cada período é de 50 minutos.

professores das outras disciplinas me responderam que muitos trabalham e acabam não suportando assistir às aulas até o final da noite. Uma aluna da 8ª série respondeu que:

Quem estuda à noite geralmente trabalha. A gente sai da escola tarde, tem que pegar ônibus, acaba chegando mais tarde ainda em casa. No outro dia tem que se acordar cedo para trabalhar. Quando começa a ficar frio, a maioria acaba desistindo. No final, fica estudando quem quer mesmo. E muitos desistem porque fazem o exame supletivo, as Provinhas da CRE e são aprovados. (Cátia)¹²

A 8ª série noturna é uma turma eclética, possui alunos de várias idades, entre os 16 e 42 anos, sendo que a maioria dos alunos possui entre 16 e 22 anos. A maioria destes estudantes trabalha durante o dia em supermercados, estacionamento, lojas comerciais, *lan houses* e docerias; outros são profissionais autônomos: desenvolvem funções de pintor ou segurança. Alguns dos alunos dessa turma passaram um bom tempo sem estudar e retomaram seus estudos agora. Entretanto, a maioria deles passou para o turno da noite porque precisava trabalhar para ajudar a família.

A preparação que foi feita nesta pesquisa, para encontrar, achar e capturar¹³ possíveis respostas para a problematização que envolveu esta investigação, teve inspiração na cartografia.

A cartografia, segundo Deleuze, é o modo de se fazer pesquisa, sendo que ele percebe este modo de pesquisar em Foucault. Para ele, o estilo de cartógrafo que Foucault tem nos seus procedimentos investigativos, aparece na forma como ele olha para o presente, para os acontecimentos. Deleuze explica que:

Foucault deu-lhe certa vez o nome mais exato: é um diagrama. O diagrama não é mais o arquivo auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, co-extensiva a todo campo social. É uma máquina abstrata [...] é uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar.¹⁴

Pode-se entender que o diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal, “porque há tantos diagramas quanto campos sociais na História.”¹⁵ Desta maneira, a cartografia de um espaço social visa as discontinuidades, as rupturas de cada momento histórico.

Philippe Artières – no texto *Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault* – analisa como se desenvolve o pensamento de Foucault na esteira dos acontecimentos de sua época, e principalmente, nos mostra como é a sua prática de

¹² Anotação do diário de campo.

¹³ DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*, 1998, p.6.

¹⁴ DELEUZE, Gilles. *Foucault*, 2006, p. 44.

¹⁵ Idem, *Ibidem*.

diagnosticador, em que ele procede por um conjunto de olhares sobre os fatos que testemunha, assim como o sentido que ele lhes dá. Conforme Artières:

[...] Foucault desenha progressivamente o mapa da situação, um mapa topográfico onde cada falha é apontada e analisada. Em Foucault o diagnóstico é constituído a partir de alguns pontos que o olhar designou e a partir dos quais se desdobra o mapa da atualidade.

Essa cartografia, essa anatomia, melhor dizendo, é não apenas o produto de um gesto, mas também de uma relação específica do diagnosticador consigo mesmo.¹⁶

O cartógrafo quer se situar, sempre que possível, na adjacência das mutações das paisagens, numa situação que lhe permita admitir o caráter finito e ilimitado de um determinado processo de produção de uma realidade. E por isso, o cartógrafo quer aprender os movimentos que surgem nos terrenos sociais, políticos e existenciais de uma época. Todavia, para isso é necessário um tipo de sensibilidade, uma determinada prática, um modo de ser, uma forma de olhar para os acontecimentos.

A cartografia permite que o pesquisador insira-se no contexto das relações que deseja conhecer. O cartógrafo não está separado do objeto que pesquisa. Neste sentido, o exercício cartográfico possui uma linha de sustentação através da criação e da implicação do pesquisador com a sua pesquisa. Entendendo que, conhecer é um processo inseparável dos afetos que permeiam o que queremos conhecer.¹⁷ Desta forma, o pesquisador não está fora do processo de pesquisa, pois a produção do conhecimento acontece a partir das percepções, sensações, intuições e dos afetos que vivencia no seu campo de investigação. O pesquisador vai delimitando os pontos, organizando seu estudo através da complexidade que perpassam as relações sociais.

Conforme Mairesse o método cartográfico:

[...] desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência, para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo.¹⁸

Desta maneira, a cartografia é um encontro do pesquisador com o seu campo de estudo de forma imanente. O cartógrafo busca compreender as forças heterogêneas que agem no seu campo de estudo, através de conexões que ele vai fazendo no momento que pesquisa.

¹⁶ ARTIÈRES, Philippe. *Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault*, 2002, pp. 30-31.

¹⁷ ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, 1989.

¹⁸ MAIRESSE, D. *Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa*, 2003, p. 259.

O cartógrafo vai desenhando seu mapa, rastreando linhas, pontos, cortes, na medida em que vivencia a sua realidade em sua complexidade, considerando que a realidade é construída através das produções de saberes, das relações de poder existentes em cada período histórico. Nestes termos, no exercício cartográfico, os conceitos e as problematizações, surgem na medida em que se pesquisa. Como assim? Quem faz um mapa, na medida em que olha para um determinado terreno, vai desenhando. Se surge um rio, o cartógrafo desenha o rio, se surge um bosque, ele desenha o bosque, não existindo uma previsibilidade. A realidade está sempre em movimento. Não é por acaso que os satélites de sensoriamento fotografam frequentemente o planeta, assim como os dados obtidos por levantamentos com GPS, entre outras tecnologias, buscam observar e registrar as modificações terrestres, os acidentes, os acontecimentos. Da mesma forma, podemos pensar quanto aos mapas sociais. Assim os conceitos e as problematizações vão aparecendo no momento que se pesquisa. Entendendo que, as respostas e problematizações de uma pesquisa são provisórias.

Inspirada por esse procedimento, o de um exercício cartográfico, o trabalho foi desenvolvido no próprio ambiente de trabalho da professora-pesquisadora. Quis desenhar o mapa da aula, estive envolvida na pesquisa a ponto de perceber a paisagem da aula, a ponto de tentar mudar o desenho do mapa, utilizei técnicas diversas para coletar e perceber os dados de pesquisa.

Para a coleta dos dados da pesquisa foi necessário a elaboração de um breve roteiro, de alguns critérios e princípios que passo a explicar a partir de agora.

Utilizei duas técnicas para a coleta dos dados, que consistiram em práticas que foram desenvolvidas pelos alunos. A primeira prática utilizada foi a escrita dos alunos como uma escrita de si com relação à arte e seu ensino no currículo. Sugeri que eles escrevessem sobre dois temas geradores.

No primeiro tema, que foi o da “Aula de Artes Visuais”, aconteceram os seguintes procedimentos: escrevi esse tema no quadro negro, e pedi que eles pensassem sobre a aula de Artes Visuais e escrevessem, buscando na memória, lembranças das aulas de Artes Visuais que descrevessem algumas atividades desenvolvidas, o tempo utilizado, bem como, o sentido a elas conferido por eles no currículo escolar.

Quando solicitei que eles escrevessem sobre este tema, estava buscando uma possível resposta para os seguintes objetivos: analisar e problematizar as atividades

desenvolvidas pelos alunos nas aulas de Artes Visuais; problematizar o sentido que os alunos davam às atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais.

O segundo tema, “Aula de Artes e Vida”, também escrevi no quadro negro e pedi que eles pensassem e escrevessem sobre a relação que faziam da aula de Artes Visuais com a vida, que sentido possuía para suas vidas aprendê-la.

Através desta escrita dos alunos busquei problematizar o sentido que os alunos davam às aulas de Artes Visuais com relação às suas vidas.

Estas foram as primeiras atividades que desenvolvi com os alunos durante a investigação. Este foi o primeiro momento da pesquisa. Quando pensei em coletar estes dados, eu estava fazendo leituras sobre o currículo, sobre a pedagogia, sobre o ensino de Artes Visuais.

Conforme o trabalho de pesquisa de campo ia ganhando corpo, e a partir das leituras e observações que eu ia fazendo sobre o material colhido, senti a necessidade de fazer uma segunda prática. A professora-pesquisadora, subjetivada por suas leituras sobre a aula, sobre a arte, sobre a sua forma de perceber a educação, precisava participar de forma ativa no processo da pesquisa. Não apenas como observadora e leitora das escritas dos alunos, mas também como alguém que tentasse abrir um espaço para que os alunos pudessem ter outro tipo de experiência na aula de Artes Visuais.

Este foi o segundo momento da pesquisa. Inspirada por algumas leituras que fiz sobre a categoria de *experiência* desenvolvida por Jorge Larrosa e sobre a prática da *parrhesía* problematizada por Michel Foucault, desenvolvi com os alunos uma prática através da fotografia.

Escolhi a fotografia porque os alunos, na sua grande maioria, possuem câmera fotográfica digital ou celular com câmera. E também, por perceber que a fotografia era uma atividade que eles realizavam com bastante intensidade. Muitas vezes, ao chegar à sala de aula, eles estavam se fotografando, e inclusive me convidavam para essa atividade. Desta maneira, busquei privilegiar atividades da cultura dos alunos.

A prática fotográfica consistiu em uma atividade de passeio com os alunos por alguns pontos da cidade escolhidos por eles, em que deveriam registrar o seu “olhar sobre a cidade”. Esta atividade foi realizada num sábado à tarde, no dia 18 de julho de 2009. O tempo utilizado nesta atividade foi de três horas. Neste dia, eu e os alunos saímos para explorar a cidade. Os alunos escolheram as rotas do passeio, paramos muitas vezes para que eles fotografassem. Nesta atividade participaram 10 alunos.

Após a realização desta prática, solicitei a eles que escrevessem sobre a atividade, que comentassem na escrita o que a prática de fotografar a cidade os fez pensar e o que sentiram durante a atividade.

Saliento que, através desta atividade, não busquei soluções simples ou salvacionistas para a disciplina de Artes Visuais. Esta atividade buscou problematizar como uma prática fotográfica produz sentido para os alunos, levando em consideração a categoria de experiência.

Outro recurso utilizado por mim foi um diário de campo, entendendo que ele seria útil para registrar as percepções da própria professora-pesquisadora no momento da sua pesquisa, bem como, os comentários que surgiam nas práticas propostas para os alunos. O diário de campo é um recurso que pode ser utilizado para registrar momentos expressivos e adjacentes da paisagem da aula, dos terrenos que se formavam nas conversas entre os alunos e deles com a professora-pesquisadora.

A análise dos dados foi feita através da análise destas produções. Busquei olhar para as escritas dos alunos com o intuito de problematizar as regras, as condições e os sistemas de raciocínio que possibilitaram a eles ter escrito sobre a aula de Artes Visuais do modo como efetivamente escreveram. Não tratei de julgar a adequação ou o valor em termos de certo ou errado sobre aquilo que escreveram. Interessei-me pelo que foi escrito e pelas condições sociais, culturais, educacionais, econômicas e políticas do que foi efetivamente escrito por eles. Procurei entender que as escritas apresentadas pelos estudantes fazem parte de práticas discursivas que ao longo de suas vidas foram construindo esses sujeitos.

Sandra Corazza em *Manifesto por um pensamento da diferença em educação* destaca, à luz do pensamento da filosofia da Diferença, que:

O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é efeito do discurso. O sujeito é efeito do texto. O sujeito é efeito da gramática. [...] O sujeito é efeito da enunciação. O sujeito é efeito de um endereçamento.¹⁹

Nesta perspectiva é expressivo destacar o pensamento de Foucault em *A arqueologia do saber*. O filósofo enfatiza que um enunciado não tem um correlato ou ausência de correlato, ele “está antes ligado a um “referencial” que não se constitui de “coisas” de “fatos” ou de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidades, de regras de existência [...]”²⁰. Desta maneira, um enunciado está ligado a princípios de

¹⁹ CORAZZA, Sandra e SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*, 2003, p. 11.

²⁰ FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*, 2008, p.103.

existência, a leis de possibilidades, a normas que nos fazem pensar e dizer alguma coisa sobre algo. Nestas condições Foucault entende que as práticas discursivas são:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma determinada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.²¹

A partir desta forma de pensar busquei problematizar as escritas dos estudantes. Através do conjunto de dados que colhi, fui circunscrevendo pontos que acreditei que fossem significativos para serem problematizados neste trabalho. Cartograficamente demarquei pontos de discussão que emergiram das escritas realizadas pelos alunos, tentando perceber quais as regras de existência, as leis de possibilidades que ajudaram a produzir os discursos dos estudantes.

Fui tentando desenhar o mapa da turma na medida em que lia as escritas dos alunos sobre os temas propostos e sobre a atividade fotográfica. Entendendo também, que cada um dos que estavam implicados no processo da pesquisa estavam envolvidos em relações de poder, tanto a professora-pesquisadora, subjetivada pelas suas leituras e dúvidas, como os alunos, envolvidos no processo, subjetivados por vários discursos. Desta forma, tracei as linhas de escrita que resultou neste texto dissertativo.

²¹ FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*, 2008, p.133.

II – CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA COMO PRODUTORES DE SENTIDOS

Considerando que a problematização desta pesquisa é motivada pela aula de Artes Visuais como produtora de sentidos para os alunos, por meio das atividades realizadas por eles nesta disciplina, constatei que o *currículo* é um dos componentes harmonizadores deste estudo, visto que ele é formador da tessitura do problema desta investigação. Entendendo também que propus uma prática fotográfica para os estudantes pensando na categoria de *experiência* desenvolvida por Larrosa, foi necessário fazer um sucinto estudo teórico sobre estes dois componentes.

Nesta seção apresento reflexões e discussões acerca do currículo entendendo-o como uma prática de significação, como produtor de sentido para os alunos. Assim como discorro brevemente sobre a categoria de experiência na intenção de aproximá-la à prática educacional.

2.1 Currículo

Nosso cotidiano é um espaço de contínua tensão atravessado por pessoas, instituições e por diversificadas práticas culturais. No cotidiano, produzem-se as nossas experiências pelos seus acontecimentos.

A pedagogia é uma prática social e cultural que objetiva, através de um universo axiológico, interceder um tipo de experiência nas pessoas com vistas à construção de subjetividades. Desta forma as práticas curriculares incluem técnicas que promovem um tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Pois elas são demarcadas por rituais que produzem determinados tipos de conhecimentos, de exames, de ensaios, de valores no sujeito, nos quais se estabelece e se modifica a experiência que ele tem de si mesmo. Um estudo sobre o currículo nos ajuda a entender estas temáticas.

No entanto como o currículo é uma prática cultural moderna, acredito que seja pertinente fazer um breve sobrevoo a respeito dos princípios que fundamentam o pensamento da modernidade.

Um movimento intelectual importante da modernidade aconteceu no período histórico que surge na Europa no século XVIII, o chamado Século das Luzes, a era de profunda fé na razão, o Iluminismo ou a Ilustração. Como o próprio nome sugere, trata-se de um período no qual houve um otimismo no poder da razão em reorganizar o mundo humano. Através desse pensamento o homem poderia tecer a trama do seu

destino, desligando-se do seu pensamento teológico anterior, no qual a sua história estava ligada a um Deus absoluto e universal. Esta nova forma de pensar, exalta a capacidade humana de conhecer e agir à luz da razão. Sendo que, a máxima expressão do pensamento iluminista encontra-se em Immanuel Kant, que desenvolveu sua teoria moral na publicação da *Crítica da razão prática* e da *Fundamentação da metafísica dos costumes*.²²

A Ilustração defendeu que a razão daria maioridade ao homem, pois ela seria a única forma de superação e esclarecimento sobre o mundo. Através do pensamento racional, seria possível a previsibilidade sobre as coisas, inclusive sobre a própria existência humana. Este pensamento alicerçou uma visão antropocêntrica de mundo, a partir da qual foram inventadas ideias para ordenar as coisas e os modos de vida. A história não é mais pensada como um vir-a-ser, sendo que, tudo pode ser previsível. Assim o homem, através deste pensamento racional, encontra-se submetido à consciência coletiva. Nestas condições podemos entender que através do pensamento iluminista as experiências humanas podem ser previstas e universalizadas.

Avançando um pouco mais na história do pensamento ocidental destaco que, no decorrer do século XIX, o mundo sofria grandes transformações que advinham da Revolução Industrial. Nessa época surge o pensamento pós-kantiano e as ideias do Positivismo. Acontece então a consolidação das ideias do Iluminismo e do cientificismo, quando a ciência passa a ser considerada o único conhecimento possível. Tudo deveria ser explicado através dos discursos da ciência, tanto as indagações sobre a natureza física como as indagações sobre a natureza humana.²³

O Positivismo leva às últimas consequências o papel da razão em descobrir as relações entre os fenômenos e as coisas. É regulamentado por um determinismo que passa a imperar sobre tudo, pois nele o reino da ciência é o reino da necessidade. Nesse período surgem também as chamadas ciências humanas, que cumprem o papel de entender e explicar o homem de forma lógica e cronológica. O ser humano passa a ser objeto de estudo e de definição. Nestas condições, as experiências humanas podem ser previstas lógica, científica e cronologicamente.

Com o advento desses pensamentos e acontecimentos, a educação tem como finalidade preparar o homem para uma racionalidade em que ele pode prever o seu destino, em que a ciência e a técnica acenam para o progresso. Esse otimismo no

²² ARANHA, Lucia e MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: Introdução à filosofia*, 1993. pp. 284-285.

²³ Idem, pp. 115-116.

progresso será a peça fundamental para o pensamento pedagógico. A pedagogia torna-se uma área estratégica para formar seres humanos para a realização dos ideais da sociedade moderna. Para tanto, foi preciso a fabricação de tecnologias culturais para a formação dos indivíduos. O currículo é parte central dessas tecnologias, pois ele é um artefato que serve para organizar as experiências das pessoas.

Mas o que pode um currículo? O que produz um currículo? O que faz com que ele seja uma tecnologia cultural moderna medular?

Destaco que um currículo corporifica experiências de conhecimento, verdades e saberes que devem ser ensinados. Neste sentido, um currículo tem uma relação direta com a verdade, perguntando: o que deve ser ensinado para os alunos?

Um currículo concentra-se naquilo que é concebido como verdadeiro, certo, legítimo, selecionando o conhecimento que acaba sendo validado por ele. Neste caso, um currículo preocupa-se com formas de organização do conhecimento que envolvem questões epistemológicas.

Diante desta percepção, um currículo pode ser entendido como uma prática de significação, visto que, o conhecimento e o texto curricular, compreendem sistemas de significados que um determinado currículo organiza. Ele adota determinados tipos de saberes que são uma representação de uma determinada realidade ou verdade que ele mesmo, o currículo, cria e ajuda a legitimar. Segundo Marisa Vorraber Costa, as representações são vistas “como o resultado de um processo de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma ‘realidade’ anterior ao discurso que a nomeia.”²⁴

Nesta condição, o conhecimento e os saberes curriculares estão estreitamente vinculados à linguagem. Já que a linguagem constrói e impõe significados no conhecimento escolar. A linguagem produz visões sobre o mundo. A linguagem produz o que se entende por realidade.

A análise de um currículo através da linguagem faz ver o sentido e significado que o discurso curricular pretende produzir. A apreciação de um texto curricular faz com que se arranque de dentro dos emaranhados dos seus discursos, as condições históricas, sociais e políticas que tornam diferentes abordagens curriculares convincentes. Pois a linguagem “que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos,

²⁴ COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limites do contemporâneo*, 1998, p. 40.

realidades, sujeitos são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas.”²⁵

De tal modo, o currículo é uma prática discursiva, uma prática de significação, que através dos seus discursos produz efeitos de sentido, produz efeitos de verdade para os alunos. Desta forma o currículo é uma prática produtiva.

Tomaz Tadeu da Silva, em *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, explica que:

O sentido e o significado, entretanto, não são produzidos de forma isolada, circundando como átomos, como unidades independentes. O significado e o sentido tampouco existem como idéia pura, como pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seu desdobramento em enunciados independentes da matéria significante, de sua marca material como linguagem. Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações. Esses sistemas, essas estruturas, essas relações, por sua vez apresentam-se, organizam-se como marcas lingüísticas materiais, como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos, enfim.²⁶

As práticas curriculares consideradas como práticas produtoras de sentido fazem com que os indivíduos que estão envolvidos no processo pedagógico criem formas de olhar, de perceber, de dizer, de julgar, de agir, de sentir, de interpretar a si e ao mundo. Porque as práticas curriculares “são máquinas óticas que produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as “coisas” visíveis. E máquinas enunciativas que produzem ao mesmo tempo significantes e significados.”²⁷

Em um currículo de Artes Visuais, encontramos um tipo de conhecimento e concepção sobre esta disciplina. Ele é constituído por discursos, por um conjunto de signos, por uma gramática materializada na forma de texto, que define o que são Artes Visuais, quando e como esta disciplina deve ser ensinada aos alunos, entre outras coisas.

Se as práticas curriculares têm a intenção de produzir sentido, um tipo de conhecimento em quem aprende, existe possibilidade que se encontre nas escritas dos estudantes os efeitos de sentido que as aulas de Artes Visuais produziram neles. Para isso, pedi aos estudantes que escrevessem sobre o sentido que deram a essas aulas.

O currículo é, ao mesmo tempo, uma prática de significação e de subjetivação. Pois ele, ao pretender ensinar algum tipo de verdade, de conhecimento, quer que alguém absorva os conhecimentos, os aprenda e os considere como verdadeiros para a utilização

²⁵ CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?*, 2001, p. 10.

²⁶ SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, 1999, p. 18.

²⁷ LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*, 1994, p. 67.

na sua vida. Assim sendo, um currículo está relacionado com modos de subjetivação, visto que pergunta: O que queremos que os alunos se tornem?

Foucault explica que a subjetividade não se caracteriza por uma suposta natureza ou essência do ser humano, mas como uma expressão da vontade de poder exercida sobre a conduta do indivíduo. A pedagogia e o currículo são tecnologias de governo, em que o sujeito se autoconstitui de acordo com “operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.”²⁸

Maria Manuela Alves Garcia em *Pedagogias críticas e subjetivação – uma perspectiva foucaultiana* analisa que:

A pedagogia está implicada na produção e na fabricação de seres humanos exercendo uma forma de governo, aqui entendido como a “conduta da conduta”, segundo a significação ampla que esse termo tinha no século XVI: uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos, e da população (governo da casa, das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos...) de modo a atingir fins úteis.²⁹

Sendo um currículo uma prática de subjetivação, ele busca afetar as pessoas, seduzi-las, transformá-las e discipliná-las através das práticas e valores que são colocados como verdadeiros, necessários e importantes. As práticas pedagógicas constroem sujeitos, fabricam modos de ser, através dos efeitos de sentido que as suas práticas produzem em quem aprende.

Nestes termos, um currículo e uma aula de Artes Visuais, pretendem ensinar algum tipo de conhecimento sobre a arte; com a intenção de que os alunos construam uma determinada visão sobre esta disciplina; e que esta visão, produza neles modos de pensar, modos de agir, modos de reconhecer e modos de julgar a arte. O que será que os alunos pensam sobre a arte? O que eles reconhecem como arte?

Uma vez que um currículo cristaliza um determinado tipo de saber, e esse saber tem a finalidade de afetar as pessoas, de construir subjetividades, existe nele uma força que o movimenta. O currículo é um dispositivo de poder. Visto que, por ele não ser neutro, não podemos entender que existe uma inocência nas escolhas que são feitas dentro de um currículo.

²⁸ FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*, 1990, p. 48.

²⁹ GARCIA, M. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. 2002, p. 23.

O currículo é um território onde se exerce o poder. Ele movimenta-se através de relações de poder. Sendo assim, um currículo também pergunta: Por que esse conhecimento e não outro? Por que queremos um tipo de sujeito e não outro?

Foucault fez uma analítica do poder, e na medida em que descreve as práticas modernas de produção de verdade nos hospitais, nos hospícios, nas prisões e nas escolas, mostra-nos como Nietzsche tinha razão interpretando a vontade de verdade como forma epistêmica da vontade de poder. Nessa constatação, Foucault entende que:

Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder a produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.³⁰

Em *Vigiar e punir*, Foucault procura entender como o saber-poder produz dispositivos específicos e complexos para dominar e moldar as pessoas a um padrão comum e homogêneo. Neste estudo, ele analisou os discursos e as práticas da psiquiatria, das prisões e das escolas, para abranger como o homem passou a ser objeto de saber; e dessa forma, como os dispositivos de poder buscaram disciplinar as pessoas para um determinado tipo de sociedade. Foucault busca através de uma analítica do poder, encontrar os dispositivos que foram pensados para governar a alma, docilizar os corpos, disciplinar as pessoas e controlar os indivíduos, tornando-os obedientes e maleáveis. Todavia, para o filósofo, o poder não é entendido apenas como algo repressor, já que o poder cria, produz verdades e saberes. As nossas invenções e criações se dão através de uma vontade de poder.

O conhecimento corporificado no currículo, que pretende subjetivar as pessoas e que age através de relações de poder, obedece a um determinado valor. Conhecer é valorar, pois o conhecimento se constrói através de valorações.

Foucault entende que, cada sociedade possui um determinado tipo de regime de verdade, de discursos que servem para valorar sentenças, tanto verdadeiras como falsas:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.³¹

³⁰ FOUCAULT, Michel. *Soberania e disciplina*, 2007, p. 179-180.

³¹ FOUCAULT, Michel. *Verdade e poder*, 2007, p. 12.

Na vida, nós, *homens do conhecimento*³², buscamos entender o mundo e esse entendimento parte de um valor que damos a ele. Assim, a trajetória que percorremos em nossa vida é um currículo. E as escolhas que fazemos têm como base os valores que damos às coisas. Escolhemos sempre através de um olhar que define se isso é bom ou se aquilo é ruim. Através das escolhas que um currículo faz, dos valores que são depositados em um currículo, ele vai tecendo seus conhecimentos, seus regimes de inteligibilidade sobre as coisas, sobre a vida. E transversalmente, através das escolhas feitas nele, ele age nas pessoas, busca produzir modos de ser através dos efeitos de sentido que produz. Esta complexa operação, que é um currículo, produz, constitui e modifica as experiências das pessoas.

Sendo o currículo uma tecnologia cultural moderna que produz sentidos nos indivíduos, e desta forma, constrói subjetividades através das experiências causadas por ele, fico tentada a dizer, dentro da condição do que escrevi sobre o currículo, que a experiência que ele produz nos sujeitos, é a experiência da modernidade.

Através deste estudo quis saber como as atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Artes Visuais produziram sentido para eles. Pretendi investigar o que eles pensam sobre esta disciplina no currículo, e que sentido eles dão à aula de Artes Visuais com relação a suas vidas.

2.2 Experiência

Um dia, fiquei contaminada pela leitura que fiz sobre um tipo de experiência da qual escreveu Jorge Larrosa. Ele escreveu que, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, o que acontece, o que toca.”³³. Esta leitura produziu em mim um atrevimento que me fez imaginar algumas coisas.

Quando li sobre a experiência de que fala Larrosa, pensei como no mundo atual estamos sempre acompanhados pelo pulsar do “tic-tac” do relógio, e por isso nossas atividades se tornam cada vez mais aceleradas. É pouco o tempo do sossego, da serenidade de espreguiçar os braços sem ter que sair imediatamente correndo. Parece que hoje em dia, não temos o tempo da espera. Vivemos com urgência.

Corremos contra o tempo e mesmo assim, somos seres endividados. Estamos sempre em dívida com alguma coisa. Hoje, além de vivermos nessa celeridade, temos

³² NIETZSCHE, Friedrich. Prólogo à *Genealogia da moral*, 1998, p.7.

³³ LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*, 2004. p. 154.

muitas coisas para fazer. Ou melhor, existem muitas coisas que gostaríamos de fazer. Ainda melhor, vivemos em um mundo no qual existe uma produção excessiva de coisas para se fazer. E além da nossa vida ser como uma corrida de 100 metros, por sermos pessoas super ocupadas, por causalidade ou não, nossa relação com o mundo se dá de forma instantânea, somos seres do *fast-food* da informação. Nosso mundo gira em função do tempo, do excesso de informação e da possível falta de experiência, pois muitas coisas acontecem, porém, pouca coisa, ou nada, nos acontece.

Na história do pensamento filosófico desde Platão, a experiência foi temida, deletéria.

Platão (Atenas 428-347 a.C.) distingue dois mundos: o mundo sensível, o da realidade imediata, e o mundo inteligível, o das ideias. Para ele, o mundo sensível é uma cópia, alegoria do mundo das ideias. Nessa dualidade, entre o mundo sensível e o mundo inteligível, temos de um lado, o corpo (o prazer, o agradável) e do outro lado, a alma (o justo, o belo, o bem). Para Platão, o mundo que tem valor, o mundo verdadeiro, o mundo real é o mundo das ideias.³⁴ A partir daí, a experiência passa a ser convertida pela metafísica, através da conversão platônica.

Segundo Foucault, a conversão de Platão consiste em movimentar, converter nosso olhar para o mundo das Ideias. A *epistrophé* platônica, “consiste, primeiramente, em se desviar das aparências”³⁵, a conversão platônica está em “se desviar de alguma coisa”³⁶. O conhecimento verdadeiro está no mundo transcendente das Ideias de Platão. Com efeito, o saber verdadeiro não é o saber do mundo, como era entendido na ética do cuidado de si. Em segundo lugar, o conhecimento só é possível através de um “desprendimento da alma em relação ao corpo”³⁷, e em terceiro lugar, “conhecer o verdadeiro é libertar-se”³⁸. Desta maneira, a conversão platônica significa converter-se ao mundo das ideias através de uma adesão a esse mundo. Converter-se à *epistrophé* platônica é negar o sensível e conhecer-se apenas no mundo das Ideias.³⁹

Percorrendo no tempo, encontramos o método Cartesiano criado por René Descartes (Touraine 1596 – Estocolmo 1650), que duvida e desconfia da experiência, pois para ele só se pode dizer que existe aquilo que pode ser provado. Este passa a ser o

³⁴ PLATÃO. *A República*, 1999.

³⁵ FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*, 2006, p. 257.

³⁶ Idem, *Ibidem*.

³⁷ Idem, p. 258.

³⁸ Idem, *Ibidem*.

³⁹ Vide: Idem, pp. 255 - 259, 263 – 268, 310, 312, 508, 552 – 553, 558.

caminho da ciência e do pensamento ocidental.⁴⁰ A experiência é transformada em método.

Foucault entende que com Descartes, o conhecimento dominou inteiramente o tipo de experiência que o sujeito tem consigo mesmo, o sujeito do conhecimento tomou importância cada vez maior como baliza da teoria do saber. O momento cartesiano traz para a filosofia ocidental o sujeito da consciência, e sua consciência, encontra-se em uma experiência mental em que o saber se encerra sobre si mesmo. Desta forma, na cultura europeia, a partir de Decartes, passa a existir uma intensificação na busca de um conhecimento transcendental.⁴¹

No entanto, a experiência de que fala Larrosa opõe-se à informação, ao conhecimento preciso ou rápido sobre o mundo. A experiência está ligada à diferença, e o conhecimento à verossimilhança. Dessa forma, a experiência não é uma certeza pré-concebida que temos sobre as coisas.

Partindo desta constatação, o mundo da informação, do conhecimento e da certeza não pertence necessariamente ao mundo da experiência, pois a experiência está relacionada a uma modificação, à diferença. Desta maneira, quando assistimos a uma aula, podemos muitas vezes entender que adquirimos um conhecimento, uma informação, porém poderemos apenas ter nos tornado sujeitos mais informados. Ao adquirirmos informações e conhecimentos, não existe a garantia de que fomos modificados e que desta forma sofremos uma experiência.

É expressivo destacar que, o saber da experiência, necessita de um caminhar mais lento sobre o mundo, pois para que alguma coisa nos aconteça, nos toque, nos sensibilize, “requer um gesto de interrupção”⁴², gesto esse, cada vez mais raro em nossos dias. Raramente somos capazes, na atualidade, de pensar mais devagar, de buscar uma lentidão quando olhamos para as coisas. Para que isso aconteça, precisaríamos limpar o olhar, limpar a corrida contra o tempo, nos dedicarmos mais aos detalhes, à suavidade, a um caminhar manso, agradável e delicado. Porém, na era da fibra óptica nossa velocidade quer acompanhar a velocidade da luz. Nosso tempo é curto e já está determinado e fixado em nossas grades curriculares.

A experiência é da natureza da instabilidade e por isso, ela é da ordem do perigo. Porém perigo entendido como algo novo e imprevisível, pois ela mexe com

⁴⁰ ARANHA, Lucia e MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: Introdução à filosofia*, 1993. pp. 104-105.

⁴¹ Vide: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*, pp. 18, 23, 234. Vide também: CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*, 2009, pp. 102-103.

⁴² LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: *Linguagem e educação depois de Babel*. 2004, p. 160.

todas as nossas certezas. A certeza e a estabilidade também são inimigas da experiência, visto que quem é fixo, estável não está aberto a uma modificação e, possivelmente, nada lhe acontece. Larrosa diz que, o sujeito da experiência é um “território de passagem”⁴³. Estando aberto a algo fora dele e, principalmente, fora de todas as suas certezas.

Segundo Hans-Georg Gadamer, a experiência como uma “abertura para o outro implica o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim.”⁴⁴. Dessa forma, o sujeito como uma abertura para a experiência é aquele que está disposto a suportar riscos e imprevisibilidades.

O sujeito da experiência é o sujeito da paixão, relativa a um *pathos* e não a um *logos* que se traduz em palavra. Não obstante, mesmo que a experiência seja da ordem de um *pathos*, não significa que ela não produza um conhecimento, um sentido, visto que:

A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também a sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana.⁴⁵

A experiência pensada como o que nos acontece e não como o que acontece, elabora um sentido ou um não-sentido ao que nos passa, que produz “um saber finito.”⁴⁶ Sendo que, o saber da experiência acontece no indivíduo, pois “duas pessoas, ainda que passem pelo mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.”⁴⁷ Desta maneira, esse saber é particular, singular e incapaz de se repetir. Como o saber da experiência é singular, os alunos podem passar pelo mesmo acontecimento em uma aula, porém, cada um dará a ele um sentido diferente.

Pensando assim, o saber de uma aula de Artes não é somente o saber do que é a arte, mas do sentido ou do sem sentido que damos a ela na nossa vida. Mas como esse saber é finito está aberto a novas experiências, a novos sentidos.

Através da leitura que fiz, até este momento, fiquei tentando decifrar esta experiência de que nos fala Larrosa. De início, encontrei as expressões: abertura,

⁴³ LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. 2004. p. 161.

⁴⁴ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 2008, p. 472.

⁴⁵ LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002, p. 19.

⁴⁶ Idem, p. 27.

⁴⁷ Idem, Ibidem.

território de passagem, perigo, *pathos*, sentido, ordem ética, saber em forma de práxis, conhecimento e vida.

Se a experiência é uma abertura, ela acende o olhar, incita o olhar, abre o olhar e desta maneira, entendi que ela é ativa. E se ela é ativa, ela acontece através de uma prática, promove um saber na forma de uma *práxis*. A experiência é uma abertura que se produz através de uma prática ativa, vibrátil.

Mas se a abertura de uma experiência é um território de passagem, fico pensando que experiência é uma abertura para o acaso da vida, dos acontecimentos, e por isso é da ordem do perigo, pois no acaso não há garantia de eficácia.

Então, abrir os olhos para o acaso, contaminar o olhar com uma abertura para a vida, produz um conhecimento que não é da ordem da moral, da norma. Desta forma, o conhecimento e o sentido que a experiência produz é da ordem de uma ética. Sendo que a ética, conforme escreve Roberto Machado, analisa sentimentos, condutas e intenções, “referindo-os a modos de existência imanentes”⁴⁸, levando em consideração as forças vitais que “definem o homem por sua potência”⁴⁹, pela sua intensidade. Já a moral, ao contrário da ética, “é um sistema de juízos sobre o que se diz e o que se faz em termos de bem e de mal considerados como valores metafísicos.”⁵⁰

Entendi que o sentido e o saber que uma experiência produz, acontece na imanência, no instante que estamos olhando e sentindo o mundo ao nosso redor. A experiência nos provoca a sentir, sendo ela da ordem da paixão. Coloca-nos em movimento, já que ela é uma coisa que se pratica, e por ser uma *práxis*, faz parte de um *ethos*. Pois a ética, é algo que se pratica e que nos coloca em relação com o outro. E ela produz um saber e sentido de uma ordem ética, visto que o saber acontece na relação entre o conhecimento e a vida.

Imagino que a aula pensada como espaço que possibilite uma experiência, um acontecimento, deve produzir nos alunos mais inquietações do que certezas. Não acredito que seja tarefa fácil, porém é no mínimo provocante.

Aproximei este pensamento sobre a aula como um espaço que possibilite mais inquietações do que certezas com o que Foucault chama de *ensaio*. Para o filósofo, o ensaio seria “uma experiência modificadora de si no jogo da verdade [...] é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ascese,

⁴⁸ MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*, 2009, p. 26.

⁴⁹ Idem, *Ibidem*.

⁵⁰ Idem, *Ibidem*.

um exercício de si no pensamento.”⁵¹ Entendi que Foucault busca, através desta experiência que ele chama de ensaio, um espaço para se pensar fora das leis que regem o nosso conhecimento sobre o mundo, e fora dos valores que tentam universalizar a nossa maneira de ser, visto que o ensaio propicia uma possibilidade de pensamento através de verdades provisórias.

Este ensaio de que Foucault escreve, talvez remeta, ou tenha alguma relação, já que ele comenta sobre a filosofia de tempos mais remotos, aos estudos que o filósofo fez das práticas ascéticas de produção de subjetividade no mundo greco-romano antigo.

Na extensa obra de Foucault, *A hermenêutica do sujeito*, encontram-se referências da longa tradição do diálogo de Sócrates aos Estóicos e Cínicos.⁵² E um dos procedimentos utilizados era o da *parrhesía*. Mas o que é a *parrhesía*?

No sentido etimológico, a palavra *parrhesía* significa franqueza no dizer, liberdade da palavra, os latinos traduzem essa palavra por *libertas*, então, *parrhesía* ou *libertas*, significa uma abertura para se falar, dizer, para se expor através da palavra.⁵³

Foucault fez uma analítica sobre algumas questões que diferenciam a *parrhesia* da lisonja e da retórica. O franco-falar possui em si uma liberdade de quem fala, e na concepção grega, nesse franco-falar, não parecia haver problemas quanto à verdade, pois no grego antigo a verdade era garantida pela posse de certas qualidades. A palavra só era reconhecida como verdadeira quando a fala do sujeito era reconhecida na sua prática. Por isso, deveria haver franqueza no que o sujeito dizia. Esta questão é que, de certa maneira, na ética antiga colocava o sujeito em relação de perigo, pois o sujeito que falava sempre estava exposto à crítica de si ou de outrem. Por isso, a lisonja deveria ser dispensada do franco-falar.⁵⁴ Visto que ela era a inimiga moral da *parrhesia*, pois o discurso do lisonjeador pode ser mentiroso.⁵⁵ Para Foucault o franco-falar é “exatamente a antilisonja”⁵⁶.

Assim também, a liberdade do franco-falar deveria se afastar da retórica, pois a retórica busca convencer o outro com um discurso verdadeiro. A retórica é uma técnica de falar através de argumentos que tentam convencer o outro. E ela é “uma arte

⁵¹ FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*, 2007, p. 13.

⁵² FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito*, 2006.

⁵³ Idem, p. 440.

⁵⁴ Idem, p. 442.

⁵⁵ Idem, p. 454.

⁵⁶ Idem, p. 458.

organizada, e organizada com procedimentos regrados. É também uma arte que se ensina”⁵⁷ e que tem a função de agir sobre os outros.

Desta maneira, o *parresiasta* é o sujeito que quando diz a verdade expõe-se à prova, ao risco. É alguém que tem coragem, que se mostra em sua ação de falar. A *parrhesia* era uma das ‘tecnologias do eu’ do mundo antigo, em que o sujeito que falava apenas transmitia os seus pensamentos, e não os colocava como verdadeiros num sentido universal, uma vez que nesta transmissão o que se expõe,

são os pensamentos daquele que os exprime, tratando-se de mostrar que não apenas é isto a verdade, mas que sou eu, aquele que fala, quem considera estes pensamentos como sendo verdadeiros.
[...] que eu efetivamente experimento (*sentire*) como verdadeiras as coisas que digo.⁵⁸

Foucault faz uma relação interessante entre aquele que transmite os saberes e o *parrhesiastes*, conforme escreve Fimiani:

Enquanto aquele que ensina saberes e técnicas adquiridas alimenta e deseja que se alimente, entre seus discípulos e ele, um elo que é o saber comum, da tradição, da herança, do reconhecimento [...], o *parhesiastes* é, em contrapartida, aquele que põe em risco a relação, que situa na descontinuidade e aceita o desafio e a hostilidade, porque sua verdade só pode unir e conciliar depois de ter aberto o conflito e desfeito as pertenças.⁵⁹

Desta forma, podemos perceber que a prática *parresiasta* utilizada no mundo greco-romano, alimentava um tipo de relação que excluía o costume, a regra, pois esses são incompatíveis com as formas de relação da ética do mundo antigo. Esta ética introduz o amor aonde deveria existir a lei, a regra, a norma, o hábito. Sendo assim o ato de verdade que se faz através do amor, de *Eros*, está do lado oposto do contrato, da sociedade normativa, e esse ato de amor, é amor e cuidado pelo mundo, pela vida.

Penso que a prática da *parrhesia*, tem uma relação bastante próxima com a experiência. Já que o *parresiasta* não tem um saber pronto, universal, uma verdade que deva ser cristalizada e universalizada. O *parresiasta* experiencia a sua prática de pensar através de singularidades imanentes que produzem acontecimentos, experiências. A experiência de que nos fala Larrosa, também é formulada por um saber que se desenvolve através de exercícios que produzem acontecimentos e que reativam um campo de imanência, um campo de singularidades.⁶⁰

⁵⁷ FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito*, 2006, p. 462.

⁵⁸ Idem, p. 490.

⁵⁹ FIMIANI, Mariapaola. *O verdadeiro amor e o cuidado comum com o mundo*, 2004, p. 125.

⁶⁰ LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002, p. 27.

Através da leitura que fiz dos estudos de Foucault sobre o ensaio e a *parrhesia*, comecei a pensar na minha prática profissional. Contagiei-me por estes pensamentos não no sentido de voltar ao mundo greco-romano, mas de pensar como este tipo de atividade pode ser relacionada à prática educacional no presente e ao meu trabalho com os alunos.

Inspirada pela leitura que realizei sobre a experiência fiz a prática fotográfica com os alunos. Assim como fiz conexões com a prática da *parrhesia*, pois a professora-pesquisadora tentou abrir um espaço que possibilitasse aos alunos outro tipo de relação com a aula de Artes Visuais. Não pretendi ser alguém que já tivesse um traçado pronto a ser ensinado. Não obstante, sentia que muitas coisas poderiam acontecer, ou não. Mesmo assim, optei por correr os riscos.

Entretanto, ao seguir esta direção, tomei cuidado para não recair num espontaneísmo exagerado. A proposta de olhar para a cidade, através de uma prática fotográfica, foi uma atividade em que eu estaria presente, observando, olhando para a cidade junto com eles, aprendendo, escutando, perguntando e tentando responder às possíveis dúvidas que poderiam surgir. Fui ensinando e pesquisando. Pois como escreveu Deleuze, ensinamos sobre o que pesquisamos e não sobre o que sabemos. Para o filósofo, as aulas são “como um laboratório de pesquisa: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.”⁶¹

Não busquei também, julgar em termos de certo ou errado o que os alunos escreveram sobre a prática fotográfica. Assim como não procurei através desta atividade soluções simples, salvacionistas para a aula de Artes Visuais. Quis apenas problematizar como esta prática fotográfica produziu sentido para os alunos, levando em consideração o que ela despertou neles. Tendo como material de análise, as escritas feitas pelos alunos sobre a atividade e as anotações feitas por mim no diário de campo.

⁶¹ DELEUZE, Gilles. *Conversações*, 1992, p. 173.

III – O ESCREVER E O FOTOGRAFAR DE QUEM APRENDE

Era o inverno de 2009 em Pelotas, quando comecei a ler cuidadosamente as escritas dos alunos, com a intenção de perceber quais as forças que estavam em jogo naqueles registros.

As escritas apresentadas pelos alunos podem ser comparadas a redações. Na amplitude delas os estudantes chegaram a comentar um pouco das suas vidas. Escreveram de modo significativo os episódios e as vivências deles nas aulas de Artes Visuais. Eles teceram suas posições sobre o que entendiam por arte, fizeram observações sobre o sentido que davam a esta disciplina curricular. Inclusive fizeram reclamações e recomendações. Percebi que eles trouxeram da memória lembranças, as mais remotas, de suas aulas, até mesmo do período em que eram crianças. As escritas deles sobre a prática fotográfica foram bastante produtivas também, pois eles escreveram de modo expressivo o sentido que deram àquela atividade, assim como os tipos de conhecimentos que foram produzidos por ela.

Eu, frente às escritas dos alunos e das minhas anotações do diário de campo, fui traçando pontos de discussão que emergiram deste material, e através destes pontos busquei desenhar um diagnóstico da situação.

Do trabalho investigativo sobre o material coletado, emergiram três eixos temáticos, que são: *Arte e conhecimento*, *Arte e tempo* e *Arte e experiência*; e sobre esses, passo a discorrer a partir de agora.

3.1 - Arte e conhecimento

Nesta parte do texto, problematizo as vivências apresentadas pelos alunos nas aulas de Artes Visuais em termos de conteúdos e atividades, na tentativa de discutir o que permitiu que estas vivências acontecessem do modo como aconteceram e quais os efeitos delas no que os alunos entendem por arte, assim como a relação que eles fazem destas vivências para as suas vidas. Através desta problematização faço conexões com elementos da história do ensino desta disciplina, com ênfase nos PCNs – Arte, com a intenção de apresentar e problematizar algumas das condições histórico-culturais que arranjaram a construção discursiva da disciplinarização da Arte.

“Arte parece coisa das pessoas que são desligadas do mundo”

Se o mundo fosse claro, não existiria a arte.⁶²
Albert Camus

Quando iniciei a leitura dos textos apresentados pelos alunos percebi, já de início, que eles achavam dispensável o estudo da Arte no currículo escolar. Então, organizei as considerações que eles escreveram no que concerne à desnecessidade do estudo desta disciplina, a fim de problematizar os discursos trazidos pelos alunos.

Segundo uma aluna, a arte possui uma liberdade que está fora do mundo, pois na vida pouca liberdade se tem para fazer escolhas. Ela fez uma relação entre a liberdade na arte e a liberdade na vida, dizendo:

[...] eu acho que na vida a gente não tem muita liberdade para escolher como na arte, pois muitas vezes eu tenho que escolher algumas coisas que se eu não fizer vou me ralar, vou me dar mal na vida. (Márcia)⁶³

Avançando na leitura das escritas, identifiquei que um aluno entende a arte como algo do mundo onírico, dos devaneios, da fantasia, da imaginação, portanto ela fica deslocada das inquietações da vida. Uma vez que, a vida requer outros tipos de preocupações e valores, que fazem com que o estudo da arte na escola torne-se dispensável para ele. A vida solicita uma seriedade que fica longe do que ele entende por arte. Como escreveu Ricardo:

Na aula de artes eu acho que a gente consegue sonhar um pouco até, fica imaginando coisas, vendo as coisas que os artistas fizeram, desenhando, e pintando, coisa do mundo da fantasia. Mas hoje ninguém ganha a vida com essas coisas aí. Por essa coisa não se dá importância em estudar essa matéria, porque na realidade, a vida é mais séria. (Ricardo)

Encontrei um aluno que faz um determinado tipo de reconhecimento do valor da arte. No entanto ele diz que, se o estudo tem a intenção de produzir para as pessoas uma possibilidade de ter uma vida e um futuro promissores, o ensino da Arte fica fora da realidade, do mundo em que se vive. Ele expressou que:

A arte para mim, tem sua importância, mas eu não dou muita importância no colégio. É uma matéria que eu não entendo muito porque a gente estuda ela na escola. Pois o estudo vai nos ajudar a conseguir viver melhor, ter um

⁶² CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*, 2008, p. 114.

⁶³ Utilizo codinomes para preservar a identidade dos sujeitos que participaram desta investigação.

futuro melhor. A arrumar um emprego melhor. E a arte parece coisa das pessoas que são mais desligadas do mundo, da realidade, da vida do trabalho, do ganha pão, professora. (Clairson)

Através destas considerações, os estudantes entendem que o ensino de outras disciplinas, como Português, Matemática e Ciências, serão mais úteis para a vida. Estes conhecimentos possuem um grau de valor expressivo para os estudantes. Inclusive, uma aluna recomendou que “acharia melhor tirar as aulas de artes e botar mais aulas de português e matemática, porque eu sei que vou precisar delas no futuro, são importantes pra conseguir um emprego.” (Mara)

Também Márcia manifesta a mesma opinião:

[...] todos dizem que a gente tem que estudar mais português, matemática, que essas matérias são importantes para o futuro da gente, eu não sei bem o sentido de estudar artes pra minha vida.” (Márcia)

Na análise dessas escritas, constatei que os alunos valorizam determinadas disciplinas curriculares em detrimento ao ensino de Artes, em função das consequências que o estudo delas pode ocasionar. Como, por exemplo, o estudo de algumas áreas de saber têm importância pois, esses saberes serão necessários para uma boa colocação no mercado do trabalho, e este fator trará a garantia de um futuro promissor. O aprendizado de determinadas disciplinas é avaliado em função das consequências que ele pode ocasionar. Os alunos avaliam que o ensino de Artes Visuais fica fora dos seus objetivos, ou então da realidade em que vivem. A realidade que eles vivem está relacionada à necessidade de buscar um bom emprego. Ao meu ver, a escola é tida como um instrumento para isso.

Aproximo esses discursos dos alunos ao pensamento do Utilitarismo, que é uma doutrina filosófica moral eudemonista⁶⁴, que surgiu na Inglaterra no século XVIII. Essa corrente filosófica entende que as ações dos indivíduos são medidas em função de seus ganhos e perdas. Tais ideias foram organizadas e defendidas, em particular, por autores como Jeremy Bentham⁶⁵, James Mill e Stuart Mill. Parece que esse pensamento continua a florescer até os dias atuais.

O princípio do utilitarismo pode ser entendido pela seguinte frase: Agir sempre de forma a produzir a maior quantidade de bem-estar. Por conseguinte, os princípios desta doutrina filosófica visam que a ação humana possa ser matematizada

⁶⁴ O eudemonismo consiste em qualquer doutrina filosófica que assuma a felicidade como princípio e fundamento da vida moral. Vide: ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, 2007, p. 391.

⁶⁵ Bentham concebeu a idéia de um modelo de prisão, o *Panopticon*. Bentham foi o fundador do Utilitarismo.

com intuito de alcançar um fim útil.⁶⁶ Através do princípio do bem-estar, o utilitarismo caracteriza-se por um consequencialismo na ação. Sendo que, as ações humanas devem ser otimizadas através de uma imparcialidade e de um universalismo, pois os prazeres e sofrimentos são considerados da mesma importância para qualquer indivíduo.⁶⁷

Esta corrente filosófica influenciou as doutrinas nascentes do pensamento da ciência, da economia e do Positivismo.⁶⁸ Nestas condições é que foram sendo construídos os discursos e as práticas sociais, sendo que, é importante destacar que essa forma de pensar acredita na ideia de progresso. A organização da sociedade ocidental tem uma associação estreita com o pensamento do Utilitarismo. Onde cada vez mais nota-se a virtuosidade da doutrina utilitarista, sobretudo na sua versão mercantilista, consumista, tecnicista, através das políticas neoliberais.

A leitura de Nietzsche várias vezes impressiona pela sua atualidade. Quando ele analisa o surgimento dessas tendências nas instituições educacionais do seu tempo, faz um discurso ácido. Pois o filósofo vê que o aparecimento destas tendências na educação, que se aproximam do utilitarismo, da uniformização, da memorização, como a forma mais privilegiada para se educar em detrimento da criação, é o que há de mais decadente. Ele apontou o empobrecimento e a decadência a que o ser humano chegaria através dessas ideias nefastas.⁶⁹

A pedagogia passou a ser um meio fecundo para essa forma de racionalidade utilitarista, visto que, através da educação, imagina-se construir uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, referindo-se a atos racionais, precisos, medidos, calculados e com objetivos futuros.

Jarbas Vieira, em *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade* comenta que:

Segundo o utilitarismo, o valor ou correção das ações de cada indivíduo depende das consequências que trazem consigo, do bem e do mal que produzem. A marca desta lógica é o apelo ao bom senso que cada pessoa deve ter para saber calcular, com precisão, os custos e os benefícios de suas ações.⁷⁰

⁶⁶ ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, 2007, p. 997.

⁶⁷ KENNY, Anthony. *História concisa da filosofia ocidental*, 1999, pp. 389-400.

⁶⁸ ABBAGNAMO, op. Cit., p. 998.

⁶⁹ Vide NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar a marteladas*, s/d, pp. 59-63. Vide DIAS, Rosa M. *Nietzsche educador*, 1991.

⁷⁰ VIEIRA, Jarbas. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*, 2004, p. 42.

Hoje, vivemos num mundo conflitante que prima por um conhecimento objetivo. A pedagogia e o currículo são dispositivos oportunos para a reprodução das doutrinas do utilitarismo, produzindo efeitos de sentido que permitam aos indivíduos valorizarem áreas de saber ligadas à Razão Instrumental. Por conseguinte, essas áreas permitem que esses mesmos indivíduos sejam bem recebidos na sociedade mercantilista, consumista. No meu entendimento a educação constrói um tipo de sociedade, assim como, inversamente, a sociedade constrói um tipo de educação.

Vejo um pouco destas ideias na escrita dos alunos, já que eles precisam estudar para alcançar determinados fins, no sentido de um progresso que trará um futuro melhor para eles. Eles calculam que o ensino de Artes Visuais não lhes trará benefícios futuros. Talvez os alunos nem saibam da existência da doutrina filosófica do Utilitarismo. Entretanto, eles reproduzem nas suas escritas essas ideias. Constatei que essa forma de pensar ecoa até hoje, talvez já de maneira normativa em relação à existência.

Os estudantes acham que é contraditório estudar a disciplina de Artes Visuais no currículo. Fazem o antagonismo entre o ensino da Arte e a vida utilitarista de hoje. Questionam de forma divergente: Para que estudar Artes Visuais se eu preciso estudar para arrumar um bom emprego? Para eles, aprender Artes Visuais e as necessidades da vida são duas coisas antagônicas.

Também não quis julgar que, pelo fato deles serem trabalhadores não dão importância ao ensino da Arte na escola. Mesmo que, muitas vezes, eles chegassem cansados na sala de aula, ainda com os crachás das lojas em que trabalhavam. Parece que essa problemática da relação que fazemos com a educação e com o ensino da Arte recai em regras de existências, nas maneiras como enfrentamos a vida e encaramos a educação.

Constatando que o ensino da Arte é desfavorecido no contexto escolar, busquei trazer ao texto um pouco do pensamento ocidental sobre esta disciplina.

É significativo considerar que a arte e seu ensino envolvem questões simbólicas da cultura ocidental. Mas por quê? Porque a arte sempre foi algo problemático desde Platão.

Conforme se sabe, a dialética platônica divide a vida em dois mundos: o mundo das ideias e o mundo sensível.⁷¹ Platão fez “um grande combate” entre o discurso racional e as artes (*miméticas*), entre a razão e a imagem, o qual perseguirá milênios de anos de reflexão sobre a arte.

É exatamente nessa problemática, que Platão desenha seu discurso mais conhecido sobre a arte, e o conceito de *mímeses* será ponto crucial na sua teoria, visto que para ele a arte tem o poder de criar ilusões⁷². Segundo o filósofo, se o mundo sensível é uma cópia do mundo das ideias, a arte é a cópia da cópia. A arte para ele é uma ilusão, “cópia imperfeita de algo previamente estabelecido.”⁷³ Por isso o artista, para Platão, tem o poder de criar ilusões, objetos desprovidos de existência real, o artista cria objetos do mundo sensível que foram criados por um artífice, que por sua vez criou um objeto tendo como modelo a Ideia. A arte, para o filósofo, está longe da verdade e é pura aparência, ilusão, e pode ser responsável por uma transformação de hábitos e oscilação dos sentimentos.

No entanto é justamente pela problemática de que a arte pode causar oscilações nos sentimentos, e de que a alma é matéria dobrável, moldável, que o artista e as artes estariam próximos do que se pode intitular “educação do caráter”. Assim, na *República* de Platão era permitida a educação estética, mas deveriam ser atribuídas restrições, tanto sobre o alcance da disciplina como sobre a dimensão imaginativa, pois sem tais advertências, as finalidades da educação para uma boa cidadania estariam comprometidas. Desta forma, Platão repudiava os poetas trágicos como Homero, pois eles expressavam o horrível (a Tragédia), o grotesco (a Comédia), a desmedida que, dessa maneira, colocavam os homens ante a experiência da perda de si próprios. Para o filósofo, a melhor parte de nós seria aquela que almeja seguir a razão. Dessa forma ele idealiza um tipo de arte, colocando uma medida para o seu ensino na *República*.

A República de Platão é um projeto pedagógico, uma *Paideia*, um projeto que tem como objetivo, dentro dos ideais platônicos, a formação do bom cidadão.

Nietzsche viu na criação desses dois mundos o que há de mais decadente na vida humana. Ele mesmo provocou a contradição escrevendo que, “as razões pelas quais se chamou ‘este’ mundo um mundo de aparências provam, pelo contrário, sua realidade

⁷¹ PLATÃO. *A República*, 1999.

⁷² PLATÃO, *A República*. Livro X, 1999.

⁷³ ARANTES, Priscila. *Arte e mídia: perspectivas da estética digital*, 2005, p. 156.

– outra realidade é absolutamente indemonstrável.”⁷⁴ Negar o mundo das aparências por um mundo real “não passa de uma sugestão da *decadência*, um sintoma da vida declinante.”⁷⁵ Dessa maneira a arte para Nietzsche diz sim à vida. Pois para ele: “Vivemos seguramente, graças ao caráter superficial de nosso intelecto, numa ilusão perpétua: necessitamos, portanto, para viver da arte a cada instante.”⁷⁶

Conforme escreve Roberto Machado, em *Deleuze, arte e a filosofia*, “segundo Nietzsche, por exemplo, toda filosofia a partir de Platão se desenvolve retomando a oposição entre aparência sensível e essência inteligível.”⁷⁷ Com efeito, no século XVIII o Iluminismo apresenta o pensamento transcendental como o único possível e atingível. Kant funda o pensamento do sujeito transcendental fundado em uma razão moral.

A Modernidade adotou como valor fundamental a razão, entretanto o sensível não foi totalmente esquecido, e passa a ser introduzida, na ordem da sociedade normativa, a Estética como disciplina.

A Estética surge enquanto disciplina filosófica a partir da publicação da obra *Aesthetica* do educador e filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten em 1750. Na versão original de Baumgarten, o termo tem a mesma ideia do termo grego *αισθητική* ou *aisthesis*: percepção, sensação, faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos. Desse modo, o conceito de estética aparece como um discurso sobre o corpo.⁷⁸ Segundo Terry Eagleton em *A ideologia da estética*, Baumgarten considera a estética “a ‘irmã’ da lógica, uma espécie de *ratio inferior* ou análogo feminino da razão no nível mais baixo da vida das sensações.”⁷⁹ Com efeito, a partir dessa teorização, segundo Baumgarten, a ciência “não deve ser empurrada para a região mais baixa da sensibilidade, mas o sensível deve ser elevado à dignidade do conhecimento.”⁸⁰ Nestas condições, a sensibilidade passa a ser racionalizada, moldada, disciplinada.

No pensamento iluminista, a estética nasce para resolver o problema do subjetivo, do gosto, do desejo. Conforme Eagleton, o pensamento filosófico sobre a estética emerge “do reconhecimento de que o mundo da percepção, e das experiências não pode ser simplesmente derivado de leis universais e abstratas”⁸¹. Dessa forma, ela

⁷⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar a marteladas*, s/d, pp. 32-33.

⁷⁵ Idem, p. 33.

⁷⁶ NIETZSCHE, Friedrich. *O livro do filósofo*, s/d, p. 27.

⁷⁷ MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*, 2009, p. 41.

⁷⁸ EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*, 1993, p. 17.

⁷⁹ Idem, p. 19.

⁸⁰ Idem, Ibidem.

⁸¹ Idem, Ibidem.

surge como uma espécie de “prótese da razão”⁸², visto que ampliaria a racionalidade do pensamento das Luzes para regiões que ficavam fora do seu domínio, como o gosto e o desejo. Mas a faculdade de sentir, por não ser da ordem da razão, passa a ser considerada como uma faculdade inferior. Não é por acaso que Kant nomeia o mundo dos sentimentos e das sensações de “egoísmo do gosto.”⁸³

O pensamento sobre a estética surge no discurso filosófico da modernidade, com o objetivo de moldar as subjetividades, na ordem dos costumes, dos deveres, do bem, da cultura histórica da sociedade burguesa, e também como um discurso sobre a arte. Digamos que, através da estética, os hábitos, os costumes, os sentimentos, os desejos e os afetos puderam ser estetizados dentro de uma racionalidade.

O discurso sobre a estética que surge na modernidade, faz parte também do que Foucault chama de sociedade normalizadora. E esse estilo de sociedade, que é característica da modernidade, expressa-se através de normas.

Foucault define a norma como uma “arte de julgar” através de um valor. Pode-se entender dessa forma, que em uma norma existe uma valoração que servirá para caracterizar a forma que determinados saberes assumem na modernidade. As ciências normativas serviram para uma normalização da vida em vários sentidos, por isso a própria arte passa a ser normatizada através dos discursos da estética.⁸⁴ As normas são constitutivas da chamada sociedade disciplinar, da sociedade do homem do conhecimento.

As disciplinas são entendidas como tecnologias de construção de subjetividades do mundo moderno. Sendo que, a disciplina é o momento histórico ocidental onde surge uma arte sobre o corpo, uma arte para tornar o corpo obediente e útil através de determinados saberes que são consolidados como verdadeiros e ideais.

A pedagogização dos saberes fez parte da construção da sociedade normativa e disciplinar que teve como objetivo criar um estilo específico de sujeito, principalmente, centrado numa construção de sociedade marcadamente mercantilista. A legitimidade científica que foi dada a alguns tipos específicos de saberes serviu para construir o modelo de sociedade ideal.

Não é novidade considerar que o convívio com a arte situa-se à margem de uma civilização que se apoia cada vez mais no conhecimento preciso, científico e

⁸² EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*, 1993, p. 19.

⁸³ Idem, p. 18.

⁸⁴ EWALD, F. *Foucault e a norma*, 2000.

técnico. A arte pode ser expressão questionadora do conhecimento estabelecido e, nesse sentido, até mesmo da própria arte. Conforme Deleuze, “a obra de arte não contém, estritamente, a mínima informação. Em compensação, existe uma afinidade entre a obra de arte e o ato de resistência.”⁸⁵

No entanto, o ensino da Arte é pouco valorizado no contexto escolar. É a matéria que não é útil para um mundo que prima cada vez mais por uma utilidade na ação.

“Já fiz o desenho da *Mona Lisa* duas vezes na escola”

Mas o que os alunos aprenderam nas aulas de Artes Visuais? Ou então, como foi ensinada esta disciplina para eles na escola? Que sentido eles deram ao que aprenderam?

Na maioria dos textos escritos pelos alunos, percebo que eles relacionam o ensino de Artes Visuais ao ensino da história da arte.

Uma aluna escreveu que:

Aprendi a história de artistas famosos, dos movimentos da arte, fiz várias releituras de obras de arte dos artistas, tinha que fazer um desenho e pintar de maneira que quem olhasse pro desenho que a gente fez se lembrasse do quadro do artista. (Silvia)

A escrita da aluna relata o que aconteceu nas aulas de Artes Visuais e como foi utilizado o tempo da aula. Pintou, desenhou obras de arte consagradas na história da arte, de maneira que, quem olhasse o trabalho que tinha feito, o identificasse à obra do artista proposto na atividade pedagógica.

A perenidade deste tipo de atividade utilizada na aula de Artes Visuais é expressa de forma marcante na escrita dos estudantes. Trago ao texto a transcrição de outras escritas, em que os estudantes relatam a repetição deste tipo de ação.

Uma aluna escreveu que já chegou a reproduzir a obra *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, duas vezes na escola. E também, que estudou diferentes estilos artísticos que compõem a história da arte. Ela escreveu que:

Eu já fiz o desenho da Monalisa duas vezes na escola. [...] A maioria da matéria que eu aprendi foi de ter que estudar os movimentos artísticos, os

⁸⁵ DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*, 1999. Apud. ARANTES, Priscila. *@rte e mídia: perspectivas da estética digital*, 2005, p. 176.

estilos que os artistas desenhavam e pintavam, a arte então para mim tem a ver com uma cultura, que vem de tempos em tempos se modificando, a arte tem uma história que os artistas vão crescendo, aprimorando seus trabalhos como, o Renascimento, o Barroco, essas coisas. (Graça)

Conforme ela escreveu, os saberes que lhe foram ensinados fazem parte de uma cultura progressiva, pois ela entende que com a passagem do tempo os artistas vão evoluindo, incrementando, aperfeiçoando as suas técnicas.

Na escrita de outro aluno, encontro a reiteração dos mesmos tipos de ocupações, releituras de obras de arte, estudo de movimentos estéticos e repetição das técnicas produzidas pelos artistas. Trago mais uma das escritas dos alunos, entre muitas que, também, são semelhantes a esta:

Estudamos as obras dos artistas nas aulas de arte, os movimentos da arte como o Renascimento, e os artistas dessa época e de outras épocas também. Fizemos um monte de releituras de obras de arte, até a Monalisa a gente fez. Tentando aprender as técnicas dos artistas, copiar os estilos de cada um. Estudamos a arte do povo grego, do povo romano, do egípcio, estudamos a história da arte. (Pedro)

As escritas dos estudantes sobre as atividades que desenvolveram na disciplina, indicam que o ensino da Arte foi desenvolvido como um conhecimento sócio-histórico.

Identifico que os discursos dos alunos vão ao encontro com grande parte das recomendações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs – Arte, que é o documento oficial desta disciplina curricular. Este documento faz parte das recomendações feitas pela Secretaria Municipal de Educação, deste município, para os professores de Artes Visuais da rede municipal de ensino. Através desta constatação, apresento, para compor este texto, algumas das condições históricas, políticas e culturais, que arranjam a construção discursiva atual da disciplina de Artes Visuais com a intenção de problematizar as escritas dos alunos.

No Brasil, as dificuldades metodológicas referentes ao ensino da arte, produziram uma ampla discussão nacional que deu origem às Associações de Arte-Educadores, formadas em diferentes estados e regiões nacionais na década de oitenta.⁸⁶

A partir deste período histórico, levando-se em consideração que neste momento começa a abertura política, ou seja, o processo de liberalização da ditadura militar, o ensino da Arte começa a ser problematizado. Neste momento, começam a

⁸⁶ FUSARI e FERRAZ. *Arte na educação escolar*, 1992, p. 39.

existir transformações substanciais a respeito desta disciplina educacional, cuja nomenclatura passa a ser *Arte-Educação*.

Cabe ainda destacar que após o processo de abertura houve expressivas mudanças em diferentes áreas do contexto brasileiro, que tornaram iminente a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, na busca de tentar responder as novas necessidades que advinham como fruto de mudanças tanto a nível nacional como internacional. Junto com esta reestruturação, havia a ameaça de que o ensino da arte fosse retirado do currículo, pois o discurso oficial alegava que “Arte não tem conteúdo”.⁸⁷

A partir deste momento crítico, aconteceram diversos simpósios, congressos, eventos de nível nacional e internacional, que objetivaram discutir o papel do ensino da arte na escola, no Brasil. Muitos pesquisadores traçaram um discurso que justificasse a permanência do ensino desta disciplina no contexto escolar. O ensino da Arte precisou ser justificado.

Segundo Rizzi, *Arte-Educação* é uma epistemologia da Arte⁸⁸ com relação ao seu ensino e aprendizagem, que busca definir, através de uma reflexão crítica, a construção de um tipo de conhecimento sobre a arte.

Esta concepção, que tem como base a Teoria Crítica, recebeu também, influências conceituais de dois movimentos internacionais: O *Critical Studies*, movimento que surgiu na Inglaterra, que busca aproximar a crítica de arte ao reconhecimento histórico das obras de arte, levando em consideração questões sociológicas, filosóficas, psicológicas “na composição dos programas do ensino da Arte.”⁸⁹ E do movimento DBAE *Discipline Based Art Education*, movimento que surgiu a partir de 1982 nos EUA, que buscou organizar o ensino da Arte através de uma teorização “da Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte na composição do currículo escolar”⁹⁰, com ênfase na “cognição em relação à emoção” buscando aproximar o fazer artístico ao “acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade.”⁹¹

⁸⁷ MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. *Contexto nacional: as principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores*, 2010.

⁸⁸ RIZZI, M.C. de S. *Caminhos metodológicos*, 2003, p. 64.

⁸⁹ Idem, p. 65.

⁹⁰ Idem, p. 66.

⁹¹ Idem, *Ibidem*.

A concepção *Arte-Educação* entende a arte como conhecimento, defendendo a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte. Entendendo que há um conhecimento e uma linguagem específica da área de artes.

Uma das referências teóricas do movimento *Arte-Educação*, advém dos estudos de Elliot Eisner da DBAE, denominada por “essencialismo” no ensino da Arte. A corrente essencialista “acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza”.⁹² Segundo esta concepção, o conceito de arte está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que dá potência à cognição.

Rudolf Arnheim foi um dos expoentes do pensamento da arte no desenvolvimento da cognição, “sua concepção baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e cognição, perceber é conhecer”.⁹³ Arnheim aplica os princípios e as novas interpretações da Psicologia moderna ao estudo da arte, descrevendo o processo quando as pessoas observam ou criam obras nos diferentes campos das artes através de leis psicológicas.⁹⁴ O currículo oficial foi fortemente influenciado pela concepção *Arte-Educação*. Encontrei nas escritas apresentadas pelos alunos, uma pedagogia do ensino da Arte que vai ao encontro com o apresentado no documento oficial. E como foi organizado o currículo oficial?

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada no Brasil a atual L.D.B. – Lei de diretrizes e Bases nº 9394/96, com o objetivo de regular as mudanças educacionais. Na nova L.D.B. o ensino da arte é reconhecido, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, como uma área distinta e obrigatória. Esse reconhecimento aparece no artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”⁹⁵

Com base nessa lei educacional, que prometia inovações, criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que são documentos oficiais formulados com o intuito de orientar a prática educacional de professores de todas as áreas curriculares do Ensino Fundamental ao Médio.

Saliento que, estes documentos fazem parte de uma reorientação curricular da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC. Com intuito

⁹² RIZZI, M.C. de S. *Caminhos metodológicos*, 2003, p. 64-65.

⁹³ BARBOSA, A. M. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*, 2008, P. 17.

⁹⁴ ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*, 2000.

⁹⁵ Brasil, 1996. LDB nº 9394/96.

de oferecer às secretarias de educação, escolas, professores, pesquisadores, enfim, às áreas interessadas em todo território nacional um modelo de currículo. Os PCNs não têm caráter obrigatório, servem apenas como ‘norte’ para o trabalho das áreas curriculares, mas eles são a base para a elaboração das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

O que dizem os PCNs – Arte, que me levaram a essa aproximação com a escrita dos estudantes?

O documento sugere que o conhecimento da arte de outras culturas ajudará o aluno a reconhecer a relatividade dos valores de diversos povos. Desta forma, em seu texto, ele afirma que o seu ensino tem um papel importante para que se compreenda “a dimensão social das manifestações artísticas.”⁹⁶ A partir desta premissa, o currículo oficial considera que o ensino da Arte serve para a “construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor a sua inserção e participação na sociedade.”⁹⁷ Entendendo que o ensino da Arte é uma forma de comunicação para explicar a relatividade dos fatos das questões sociais.

O documento faz uma crítica às concepções de ensino da Arte do passado, entendendo que elas são defasadas. Para a superação deste passado, “pensando no terceiro milênio”⁹⁸, o currículo oficial pretende criar uma nova concepção de ensino da Arte. Visto que, ele anuncia que é preciso “formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI.”⁹⁹

A nova concepção de ensino da Arte, proposta pelo currículo oficial, reconhece que o ensino desta disciplina desenvolve o exercício de competências e habilidades. A aquisição de tais competências e habilidades fundamenta-se na perspectiva de Philippe Perrenoud, que: “situa-se no âmbito do sujeito da aprendizagem, como conquista que lhe permitirá saber mobilizar recursos, tanto cognitivos como afetivos, para enfrentar situações complexas.”¹⁰⁰

⁹⁶ BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*, 1997, p. 19.

⁹⁶ Idem, Ibidem.

⁹⁷ Idem, p. 20.

⁹⁸ BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, 1997, p. 30.

⁹⁹ Idem, Ibidem.

¹⁰⁰ BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*, 2008, p.182

Nestes termos, o currículo oficial fundamenta o ensino de Arte com “base nas características inerentes ao fenômeno artístico.”¹⁰¹ Sendo que, no documento são apresentadas algumas características do fenômeno artístico, que foram distribuídas por meio de dois grandes eixos que os classifica por: - O conhecimento artístico como produção e fruição; - O conhecimento artístico como reflexão.

A classificação do conhecimento da arte, a partir do fenômeno artístico, servirá de suporte para a inclusão dos conteúdos. Os conteúdos previstos para o ensino e aprendizagem de cada área distinta de arte, são articulados em três eixos norteadores: a produzir, apreciar e contextualizar.¹⁰² Essa concepção de ensino da arte propõe uma interrelação entre o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica.

Estes três tópicos, abordados no currículo oficial, são os pressupostos que fundamentam o ensino da Arte como conhecimento. E também como conhecimento circundado através do entendimento da arte, como conjunto organizado de relações formais e como objeto da cultura através da história.

O ensino de Artes Visuais é a nomenclatura atual destinada a abranger o que antigamente chamava-se de Artes Plásticas. Segundo os PCNs – Arte, as Artes Visuais envolvem,

Além das formas tradicionais - pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe - incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador.¹⁰³

A nova concepção de ensino da Arte compreende que a arte é uma linguagem passível de análise, e como tal, uma maneira de comunicação. O documento dá um destaque à questão textual da linguagem artística, já que os códigos e elementos da linguagem visual são bastante salientados. Os PCNs fazem uma abordagem das questões formais da arte, como a linguagem verbal, não-verbal e digital.

É importante resplandecer que a proposta do currículo oficial sugere que o ensino e aprendizagem da arte proporcionem aos alunos uma situação em que eles reconheçam a arte “nas culturas em diversos tempos da história e situações sociais e

¹⁰¹BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, 1997, p. 22.

¹⁰² BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*, 1997, p. 49.

¹⁰³ Idem, p. 63.

sabem perceber, distinguir e argumentar sobre qualidades.”¹⁰⁴ Para tanto, o ensino da Arte deve favorecer e valorizar, conteúdos que propiciem o entendimento da arte “como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores”¹⁰⁵, da diversidade das “manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais.”¹⁰⁶

Os PCNs – Arte entendem que, nos primeiros e segundos ciclos, os estudantes devem ser conscientizados da “existência de uma produção concreta e observar que essa produção tem história.”¹⁰⁷ Assim como, compreender que a arte é uma linguagem.

Sendo a arte considerada como uma linguagem, o currículo oficial destaca que ela possui elementos específicos, que são determinados no documento como suporte para os conteúdos. Tais elementos são definidos pelo texto oficial do ensino da Arte, por “ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo”¹⁰⁸, e através do estudo desses códigos, surgem os sistemas de representação “de maneiras diversas ao longo da história da arte.”¹⁰⁹

Com ênfase que a arte é um produto cultural e histórico, os PCNs – Artes, recomendam que, através do estudo das estruturas formais das obras de arte da história da arte, “podem ser identificados os elementos que compõe os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação.”¹¹⁰

Nas orientações didáticas, o documento diz que a escola e o professor devem adotar métodos e procedimentos “que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola”.¹¹¹ Neste sentido, o documento propõe que o professor precisa compreender a multiplicidade de problemas de cada aluno em particular, a multiplicidade do conhecimento artístico, visto que, ele precisa de “habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico”¹¹², e a partir destas compreensões, o docente “saiba observar seus alunos durante as atividades que realizam, para que esse conjunto de dados conduza suas intervenções e reflexões”¹¹³.

¹⁰⁴ BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*, 1997, p. 50.

¹⁰⁵ Idem, p. 51.

¹⁰⁶ Idem, Ibidem.

¹⁰⁷ Idem., p. 61.

¹⁰⁸ Idem, p. 64.

¹⁰⁹ Idem, Ibidem.

¹¹⁰ Idem, p. 43.

¹¹¹ Idem, p. 94.

¹¹² Idem, Ibidem.

¹¹³ Idem, p. 107.

Constatai entre as escritas dos alunos algumas das recomendações feitas pelo currículo oficial. Observei que as atividades utilizadas frequentemente na disciplina foram releituras de obras de arte, o estudo da arte dentro de um contexto histórico.

Uma aluna acentua a tendência histórico-cultural do ensino da Arte. Ela dá um sentido para esta formação, pois ela diz observar na aula de Artes Visuais a exigência de aprender uma cultura:

Acho que a escola nos ensina a cultura, a história dos artistas e história da arte, as coisas que os homens fizeram de bonito, e de ruim como as guerras. Na aula de artes eu noto que a gente precisa aprender uma cultura, por exemplo, algumas coisas que a gente aprende na escola é pra gente se tornar cultos. Entender mais sobre a cultura da arte. (Marcia)

Conforme escreve a aluna, a arte faz parte de um saber cultural, e aprender arte, faz parte de uma erudição. Encontrei no currículo oficial também, a relação de que o ensino da Arte como um saber sócio-histórico é importante para a “formação cultivada do cidadão.”¹¹⁴

Alguns estudantes apresentaram algumas problematizações sobre esses métodos de ensino de Artes Visuais. Uma aluna demonstrou que a teorização da arte como um patrimônio histórico não produz sentido para a sua vida. A escrita dela indica isso:

[...] não vejo relação com as coisas que eu chamo como arte na minha vida o que eu aprendo na escola. Gosto de outras coisas que pra mim é arte, capoeira, eu adoro capoeira, artesanato, eu faço bijuterias, já até vendi. Essas são as minhas artes, os desenhos que eu gosto são diferentes de alguns que faço na escola, eu gosto de desenhos tribais, de tatuagens com desenhos tribais[...] (Carolina)

Uma estudante comentou sobre uma atividade que fez na aula de Artes Visuais, que foi uma visita ao museu. Segundo a aluna, este episódio vivenciado por ela na aula de Artes Visuais, foi um passeio interessante. No entanto, ela interpreta que poderia viver sem ir ao museu, e que esta atividade não produziu a emoção que ela sente quando faz outros tipos de atividades que ela relaciona à arte. Ela escreveu que:

Uma vez a gente foi com uma professora de artes no museu, achei bem legal o passeio, mas eu posso viver sem ir ao museu, então esse tipo de arte é só pra gente saber que existe e ficar mais por dentro das coisas que rolam na cidade, na arte do museu. Mas eu não senti muita emoção como eu senti quando faço o meu blog, quando danço, e escuto as músicas que eu gosto, quando vejo outras coisas, outras por exemplo vídeos, isso eu acho legal de ver. Essa arte do museu não sei muito o que falar, nem lembro mais. (Mara)

¹¹⁴ BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, 1997, p. 56.

Os discursos dos alunos sobre as atividades que realizaram nas aulas de Artes Visuais, são expressivamente problemáticos. Constatei que eles comentam o aprendizado sobre a arte como um aprendizado sobre a história da arte. Observei também, que as alunas supramencionadas têm um outro tipo de relação com a arte. Mara comentou que aprecia videoclipes, assim como desenvolve atividades relacionadas à estética digital, como *blogs*. Percebi que elas não faziam uma relação com o que lhes foi ensinado nas aulas de Artes Visuais com as suas vidas.

Identifico que a escola busca adotar um saber sobre a arte, que fica garantido no currículo por um saber tradicional, um saber cultural histórico e cronológico, que deve ser passado de geração para geração. Neste aspecto, verifico que as práticas curriculares são significativamente conteudistas. Quebrando com possibilidades de se criar e construir redes de sentido e percepções, através de atividades mais reflexivas.

Esta constatação fez com que eu fizesse algumas reflexões acerca da metodologia de ensino das Artes Visuais proposta pelo currículo oficial. A escrita dos alunos fez com que eu pensasse sobre algumas questões, que não se esgotam neste texto.

O texto dos PCNs – Arte trabalha com a ideia de que a arte é um tipo de linguagem, e por isso, tem seus códigos específicos. Ora, a arte cria códigos, mexe com códigos, mas não é somente comunicação. “A obra de arte é um ser de sensação e nada mais: ela existe em si.”¹¹⁵ Conforme Paola Zordan, “nem toda a arte é passível de ser compreendida como linguagem.”¹¹⁶ Pois, mesmo que a arte faça pensar, que ela provoque o nosso pensamento, ela “não significa nem representa nada, não serve para nada e pouco dá a conhecer.”¹¹⁷

Quando Nietzsche analisa a relação entre arte e ciência com o objetivo de criticar o “espírito científico” nascido através da metafísica, ele apresenta uma de suas características principais que é uma negação do privilégio da verdade e uma afirmação do valor da aparência. E através dessa perspectiva, fez a sua crítica à moralização da arte feita pela modernidade, tornando-a um objeto de saber onde o belo deve ser justificado, sendo que, para ele, “a luta contra a finalidade na arte é sempre uma luta contra as tendências moralizadoras da arte, contra a subordinação de arte à moral.”¹¹⁸

¹¹⁵ DELEUZE, GUATTARI, *O que é a filosofia?*, 1992. p. 213.

¹¹⁶ ZORDAN, Paola. *Aulas de artes, espaços problemáticos*, p. 4.

¹¹⁷ Idem, *Ibidem*.

¹¹⁸ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar a marteladas, s/d*, p. 78.

A arte consagrada como conhecimento histórico, pode consistir, apenas, na democratização da fruição do patrimônio histórico e cultural outorgado por um determinado tipo de cultura. Observei que, tacitamente, os documentos oficiais apresentam a arte como relação ao cotidiano das pessoas.

Nietzsche diz que, arte e vida são inseparáveis. A arte só tem sentido quando ela faz parte da nossa vida, e saliento que, desta forma, ele quer dizer que não se deve “admitir a universalidade do domínio da estética.”¹¹⁹ A arte ocupa um lugar expressivo e central no pensamento de Nietzsche, pois ele chama a arte para a vida e a vida para a arte.

Para Nietzsche, arte e educação são inseparáveis da cultura. Não existe arte sem cultura, nem educação sem um projeto cultural que a apoie. No entanto, o filósofo pensa numa cultura que afirme positivamente a vida.¹²⁰ Ele percebeu que, na modernidade, o ser humano abandonou os seus instintos em troca das instituições, que tentam enquadrar o nosso modo de ser a determinados padrões. Seu esforço foi o de apontar o caráter insustentável desse triunfo.

Desta forma, a arte para o filósofo não pode ser entendida como um fim, mas como um processo. Um processo ativo de criação. Nestas condições, a arte não reside numa promessa, “não reside no que ela promete, mas no que ela provoca.”¹²¹ Todavia, percebi, nas escritas dos alunos, que eles não se sentiram motivados pelas ações que foram propostas para eles, constatei que não se sentiram provocados pelas atividades.

Não posso negar, também, o valor de uma obra de arte, dos trabalhos dos artistas que compõem o inventário da história da arte. Assim, como penso que esta problemática pode ser estendida não somente ao ensino da Arte, mas também, à história de outras disciplinas, como: Filosofia, Geografia, Matemática, Pedagogia. Acredito que esta questão, não é tão simples, nem tenho a pretensão de chegar a conclusões imediatas. Talvez a forma como nos apropriamos ou fazemos uso da história da arte, faça com que ela fique deslocada do presente, da nossa vida.

Penso que a arte até pode representar alguma coisa na história, ou ser um objeto para que alguns estudiosos criem teorias. Mas quando se exige dela um conhecimento universal, penso que ela deixa de ser arte e vira fetiche; e esse parece ter

¹¹⁹ DIAS, Rosa. *Nietzsche e a fisiologia da arte*, 2006, p. 197.

¹²⁰ DIAS, Rosa M. *Nietzsche educador*, 1991.

¹²¹ DIAS, Rosa. op. Cit., 2006, p. 204.

sido a nossa forma de nos relacionarmos com a arte. A arte virou um objeto de valorização para o mercado da arte, ou então ela é apenas um entretenimento.

Podemos ter uma experiência com uma obra de arte, com uma música, com um livro, com uma pintura, com uma escultura ou com um filme. Mas precisamos estar abertos, e ela tem que estar em consonância com a vida, com o que nos faz vibrar. Talvez apenas a memorização e a reprodução de obras de arte como metodologia de ensino da Arte, reduza a potencialidade desta disciplina no processo pedagógico.

Reconheço que esta questão é problemática, não tenho a pretensão de negar a história da arte. Pois penso que podemos ter uma experiência com a arte através da apreciação de uma obra, ao assistirmos um filme. No entanto, percebi que os alunos não tiveram esse reconhecimento, não tiveram uma experiência, como a que escreveu Larrosa. Essas atividades não produziram um sentido afirmativo para os estudantes, parece que, apenas, eles se tornaram sujeitos mais informados sobre a história da arte.

3.2 – Arte e tempo

Esta parte do texto tem a intenção de discutir sobre o tempo e sua relação com o ensino de Artes Visuais. Esse estudo foi necessário diante de colocações apresentadas nas escritas dos alunos. Eles expressaram que o ensino da Arte é a ‘hora da folga’ na escola, assim como, percebi a interferência do tempo disciplinar no feitiço da experiência do ensino de Artes Visuais. Também, os estudantes trouxeram da memória as experiências das aulas de Artes do período em que eram crianças. Com ênfase nestas problemáticas, e com o intuito de discutir a interferência e organização do tempo na escola, inicialmente, fiz um breve estudo filosófico sobre o tempo, e sobre a configuração do tempo na modernidade, tendo como destaque o tempo disciplinar.

O tempo

“Eu vejo o futuro repetir o passado. Eu vejo um museu de grandes novidades. O tempo não pára. Não pára, não, não pára!”
Cazuza

A escola é um dos primeiros espaços sociais de aprendizagem dos signos temporais. Percebi a interferência do tempo escolar na escrita dos alunos, e esta constatação, fez-me pensar sobre ele. Pensar que, vivenciamos a simplicidade do tempo

agindo sobre os corpos e sentimos as coordenadas do tempo agindo sob nossas vidas. Mas também, percebemos a sua complexidade quando pretendemos explicá-lo e vivenciamos a dificuldade em compreendê-lo. Mas, como o tempo não pára, o que é o tempo então?

Os gregos usavam duas expressões para designar o tempo. Ou melhor, faziam duas leituras do tempo. A partir dessas leituras, o tempo pode ser entendido como *Chrónos* (Cronos) e *Aión*.

Vale a pena lembrar, recorrendo à *Teogonia* grega, que Cronos era uma divindade de estirpe titânica, por isso, marcado por violência e insubmissão, que representava o tempo. Segundo reza o mito, Cronos pertence à segunda geração de deuses. Era filho de Urano, o Céu estrelado e Gaia, a Terra, irmão de *Mnemosine* (memória), também era pai de Zeus. Ele era o mais jovem dos Titãs, a pedido de sua mãe destronou seu pai, e casou-se com ela. Temendo que fosse destronado por seus filhos, diziam os gregos que Cronos destrói tudo quanto produz, visto que, engolia os filhos desde que os via nascer.¹²² O titanismo que corre nas veias de Cronos aparece como a representação imagética do tempo que age sobre os corpos e os devora.

Pensando sobre o tempo, Deleuze diz que, em Cronos “só o presente existe no tempo”.¹²³ Desta maneira, o passado, o presente e o futuro não podem ser entendidos como três dimensões do tempo, pois “o passado e o futuro são duas dimensões relativas ao presente no tempo.”¹²⁴ Desta forma, o tempo em Cronos é uma continuidade sucessiva de instantes, uma ordenação de instantes sucessivos. E por isso, Cronos é uma leitura circular do tempo, em que o presente é medido em ‘agoras’, e cada ‘agora’ do presente é uma extensão do passado e do futuro. Como assim? Quando conto para alguém sobre o que escrevi, conto ‘agora’, repito o mesmo que contei sobre o que escrevi antes, conto no ‘agora’, o tempo em Cronos é sempre agora. Quando conto os meus planos para amanhã, conto agora, agora mesmo. Para narrar é preciso também contar, enumerar. Contar uma coisa que nos aconteceu é narrar, e narrar é contar, enumerar: dia, mês, ano. Mas, eu sempre narro no agora, neste exato momento.

Quando fazemos coisas deste tipo, estamos no tempo de Cronos, num tempo presente vivo, “e é nesse presente que o tempo se desenrola. É a ele que pertence o passado e o futuro: o passado, na medida em que os instantes precedentes são retidos na

¹²² MÉNARD, René. *Mitologia Greco-romana*, 1997, pp. 23-24.

¹²³ DELEUZE, G. *Lógica do sentido*, 2007, p. 167.

¹²⁴ Idem, *Ibidem*.

contração; o futuro, porque a expectativa é antecipação nesta mesma contração.”¹²⁵ Dessa maneira, também podemos entender que “o tempo do presente é pois sempre um tempo limitado, mas infinito porque é cíclico”¹²⁶, o passado e o futuro são o que subsistem no tempo, e eles é que subdividem ao “infinito cada presente.”¹²⁷

Também o presente em Cronos é corporal, e por isso, “mede a ação dos corpos ou das causas.”¹²⁸ É importante entender que as horas, os dias, os meses, os anos e as estações do ano acontecem devido ao movimento dos corpos. Cronos, também, é o tempo das misturas e das incorporações.¹²⁹ Em Cronos, percebemos as misturas dos corpos, como por exemplo, em uma gestação, que é um corpo que se mistura a outro. Através da ação desses corpos, que a vida vai sendo gerada. É no tempo de Cronos que percebemos as ações das coisas, percebemos o movimento, as misturas, percebemos as ondas do mar batendo nos rochedos e a corrosão que a água salgada do mar provoca na rocha através da repetição desse movimento.

No tempo de Cronos fazemos previsões para o futuro, calculamos quantos meses faltam para terminar o ano. Também vivemos no tempo de Cronos, quando buscamos lembrar quanto tempo faz que não nos encontramos com um amigo querido, ou também, quando revemos uma pessoa que nos era familiar e notamos os efeitos do tempo no seu corpo. Pois o tempo, conforme diz Deleuze, “para tornar-se visível, vive à cata de corpos e, mal os encontra, logo deles se apodera, a fim de exibir a sua lanterna mágica.”¹³⁰

Então, a concepção do tempo em Cronos é a do tempo presente circular, da mensuração e regulação do movimento, é presente vivo e cíclico na sucessão de instantes, “exprime a ação dos corpos e a criação das qualidades corporais”¹³¹, por isso, ele é corporal, objetivo, numerável, histórico, sequencial e cronológico.

Já o tempo de Aion é o tempo da ausência de unidades de medidas, pois, a concepção de tempo em Aion é incorporeal, pois ele, “é o lugar dos acontecimentos incorporeais e dos atributos distintos das qualidades.”¹³² O tempo em Aion designa “a

¹²⁵ DELEUZE, G. *Diferença e repetição*, 2006, p.112.

¹²⁶ DELEUZE, G. *Lógica do sentido*, 2007, p. 64.

¹²⁷ Idem, Ibidem.

¹²⁸ Idem, p. 167.

¹²⁹ Idem, 2007, p. 170.

¹³⁰ DELEUZE, Gilles, *Proust e os signos*, 2006, p. 17.

¹³¹ DELEUZE, G. *Lógica do sentido*, 2007, p. 170.

¹³² Idem, Ibidem.

intensidade da vida humana, um destino, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva”¹³³, pois o tempo em Aion é pura intensidade, pura potência.

Deleuze explica que o tempo em Aion “é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo que se liberou de seu conteúdo corporal presente e por aí desenrolou seu círculo, alonga-se em uma reta, talvez tanto mais perigosa, mais labiríntica, mais tortuosa por essa razão.”¹³⁴ Pois Aion significa o tempo vivo do nosso pensamento, o tempo em que estamos construindo redes de sentidos. A linguagem, os acontecimentos e a arte só são possíveis no tempo de Aion, “pois é ele que tira o som de seu simples estado de ações e paixões corporais; é ele que distingue a linguagem, que a impede de se confundir com o barulho dos corpos.”¹³⁵

Em Aion, o presente não existe, e não pode ser medido. Podemos entender dessa forma, que são as percepções que se reiniciam constantemente, por isso, em Aion, não há o alongamento do tempo na sucessão de instantes, de ‘agoras’, o tempo de Aion é a pura intensidade do instante.

Em Aion, o instante é o que divide o infinito em tempo cronológico, pois “toda linha do Aion é percorrida pelo instante, que não para de se deslocar sobre ela.”¹³⁶ Por isso, ele é superfície, linha reta, intensidade, “puro momento de abstração”¹³⁷, e extrai dos corpos as singularidades. Deleuze explica que:

o que o instante extrai assim do presente, como dos indivíduos e das pessoas que ocupam o presente, são as singularidades, os pontos singulares duas vezes projetados, uma vez no futuro, outra no passado, formando sob esta equação os elementos constituintes do acontecimento puro: à maneira de um saco que abandona seus espórios. Mas, em terceiro lugar, a linha reta de dupla direção traça a fronteira entre os corpos e a linguagem, os estados de coisas e as proposições. A linguagem ou sistema de proposições não existiria sem esta fronteira que a torna possível. Eis porque a linguagem não cessa de nascer, na direção futura do Aion.¹³⁸

O que acontece em Aion não é o mesmo que em Cronos, que é uma sucessão de ‘agoras’. Em Aion, o instante é passado e futuro ao mesmo tempo, o instante é intensidade pura. Por exemplo, quando estamos escutando uma música e cantando, o pensamento não pode ser medido, visto que, quando escutamos e cantamos a canção,

¹³³ KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação*, 2007, p. 86.

¹³⁴ DELEUZE, G. *Lógica do sentido*, 2007, p. 170.

¹³⁵ Idem, *Ibidem*.

¹³⁶ Idem, p. 171.

¹³⁷ Idem, *Ibidem*.

¹³⁸ Idem, *Ibidem*.

estamos duplamente pensando, esse é o instante do pensamento que só pode ser entendido em Aion. O tempo em Aion é o tempo do acontecimento, do pensamento, dos nossos sentimentos, é o tempo das sensações, e por meio dele, criamos redes de sentido. Ele é o tempo incorporeal, o tempo das qualidades. Desta forma, ele não é um tempo objetivo como o de Cronos, mas é um tempo subjetivo. Aion é um tempo imaterial, ele acontece nas singularidades, nas qualidades, no pensamento, ele é pura potência na sua intensidade, é o “tempo dos acontecimentos-efeitos.”¹³⁹

Pensando nestas duas leituras do tempo e relacionando-as com a arte, o tempo de Cronos coloca a arte no traçado histórico. Já o tempo de Aion, como sendo imaterial, singular, produz o acontecimento através das sensações. O tempo do acontecimento produz as criações, as invenções, ele joga com a imaginação, com a novidade.

Conforme escreve Deleuze, a sensação envolve dois lados que são praticamente inseparáveis, já que, é “ser no mundo”, ao mesmo momento em que, “eu me torno na sensação e alguma coisa acontece pela sensação.”¹⁴⁰ A sensação não é algo fácil. Ela é o que se transmite no instante, no momento. Ela determina o instinto de um momento. A sensação é o que nos coloca em relação com alguma coisa, o que nos afeta, o que nos provoca. A sensação é potência, “é vibração”¹⁴¹ da relação entre o meu corpo e o objeto. Conforme nos explica Roberto Machado:

Há, portanto, uma relação importante entre a sensação e as forças. As artes têm como objetivo captar, capturar forças. A música deve tornar sonoras forças ‘insonoras’. A literatura, tornar dizíveis forças indizíveis. A pintura, tornar visíveis forças invisíveis.¹⁴²

Essas forças são o que nos fazem experimentar a arte, essas forças nos provocam o que Deleuze entende por sensação, pois elas nos põem em relação com o que algo expressa.

No tempo de Aion é que produzimos as sensações, os acontecimentos, pois os acontecimentos “nunca são causa um do outro, mas entram em relação de quase-causalidade.”¹⁴³ O tempo do acontecimento é relacional, pois ele se produz através da relação com o exterior e o seu sentido se dá por meio da linguagem.¹⁴⁴

¹³⁹ DELEUZE, G. *Lógica do sentido*, 2007, p. 65.

¹⁴⁰ DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: Lógica da sensação*, 2007, p. 42.

¹⁴¹ MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*, 2009, p. 238.

¹⁴² Idem, *Ibidem*.

¹⁴³ DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: Lógica da sensação*, 2007, p. 36.

¹⁴⁴ DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*, 2007, pp. 31-38, 170-171.

Deleuze entende que Cronos e Aion excluem-se e complementam-se, enquanto um mede e sequencia, o outro opera por percepções e singularidades. A linguagem, os acontecimentos, as sensações são produzidos no tempo de Aion.

No entanto, uma das características da modernidade é a da intensificação do tempo de Cronos. Pois o racionalismo do século XVII, de Descartes e Newton, fundamenta os fenômenos naturais com alicerce na matemática e na engenharia.

Foucault, em *As palavras e as coisas*, vê na *epistème* clássica uma relação com a *máthesis* em que o objetivo maior é o de tornar a natureza algo calculável. Visto que, o “momento cartesiano” e o “modelo newtoniano” buscam fazer a relação entre os seres e as coisas através de uma ordem e de uma medida.¹⁴⁵ O homem do conhecimento, do “conhece-te a ti mesmo”, o sujeito da consciência, necessita medir, ordenar e comparar para produzir o conhecimento, uma vez que esses são modos racionais de colocar ordem nas coisas e de defini-las.

Desta maneira, o tempo para Descartes é considerado “o número do movimento”¹⁴⁶, para Newton, “a medida externa do movimento”¹⁴⁷, e para Kant o tempo é a “condição de existência de ordem causal.”¹⁴⁸ E por meio desse viés, que o tempo vai se construindo no pensamento moderno como uma medida e um número dentro de uma série matemática; onde *t*, *t'*, *t''*... passou a presidir a evolução das técnicas ao longo da era industrial. A noção de que ‘tempo é dinheiro’, atravessa o pensamento que se fundamenta em torno de um possível progresso, de um futuro promissor, e cada vez mais, de um fracionamento do tempo a fim de torná-lo útil.

Através do imperativo do progresso, os relógios na modernidade passam a ser ativados intensamente. O tempo na modernidade passa a ser organizado, medido, mensurado, normalizado, controlado e disciplinado. E a escola não foge nem um pouco dessa lógica, pois nela, os conteúdos, as grades curriculares, os horários das disciplinas, o recreio, as avaliações, todo esse arsenal pedagógico é mensurado a partir dessa noção de tempo medido, tempo contado, tempo útil, e sendo assim, tempo cronológico. Esta forma de pensar o tempo fez com que florescesse o tempo disciplinar.

Foucault analisou minuciosamente o poder disciplinar. Em *Vigiar e punir* ele descreve como a regulamentação de um tempo disciplinar foi desenvolvida e foi

¹⁴⁵ FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, 1990, pp. 70-71.

¹⁴⁶ BOSI, Alfredo. *O tempo e os tempos*, 1992, p. 20.

¹⁴⁷ Idem, *Ibidem*.

¹⁴⁸ Idem, *Ibidem*.

considerada importante para “toda a tecnologia da atividade humana.”¹⁴⁹ Com efeito, podemos entender que na microfísica do poder escolar o tempo é um fator relevante. A escola foi organizada como “um aparelho para intensificar a utilização do tempo”¹⁵⁰, visto que, ela regula as atividades de todos os que estão envolvidos. Desta forma, ficamos determinados por uma temporalidade controlada e medida por um chamado que é imposto por sinais, apitos e comandos, que têm por finalidade regulamentar “normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem”¹⁵¹, tornando o tempo útil e determinado.

Nosso corpo passa a obedecer a essas regulamentações temporais. Nosso comportamento na escola fica restrito a essa distribuição do tempo que esmiúça nossas ações e até mesmo, o modo como percebemos as coisas. Nossas atividades no ambiente escolar são cercadas por ordens seriais. Essa é uma das técnicas de sujeição do poder disciplinar, visto que:

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.¹⁵²

O tempo escolar é frequentemente marcado por sinais, tais como: sinetas, olhares e gestos, que buscam medir e determinar limites. Assim como, pela demarcação do que pertence à sala de aula e o que deve ficar fora dela. O sinal que anuncia o início ou o término de uma atividade. O sinal marca que o tempo da aula acabou e que se deve começar outra atividade. Nosso corpo obedece a essa lógica que fragmenta o nosso tempo.

Podemos entender que esse tempo cronológico escolar, cria horários de aprendizagem de acordo com uma hierarquia das disciplinas pelo tempo a elas destinado. A escola promove uma sucessão de tempos e horas específicas destinadas a determinados ramos do saber.

A distribuição do tempo escolar obedece, também, a determinadas compreensões de higienização. A exemplo disso existem os intervalos, o recreio, o período de férias. Nesse sentido, a distribuição do horário escolar educa os alunos

¹⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*, 2002, p. 131.

¹⁵⁰ Idem, *Ibidem*.

¹⁵¹ Idem, *Ibidem*.

¹⁵² Idem, p. 129.

através de dualidades temporais, como a do tempo de aprender e o tempo de brincar. Assim como, também, o tempo de falar e o de silenciar. Essa distribuição tem como finalidade transformar o tempo em um tempo útil. A noção de tempo útil apresenta-se nas instituições escolares como efeito da concepção da sociedade civilizatória da modernidade.

O processo pedagógico corporifica relações de poder, visto que ele instaura técnicas de governo de si e dos outros. Vendo a pedagogia desta maneira, compreendo-a como um tipo específico de tecnologia que visa afetar os corpos, as formas de comportamentos, as condutas dos indivíduos. No processo pedagógico encontramos formas de saber-poder discursivas, tanto nos saberes que são ensinados, como na forma como esse conhecimento é praticado.

Diante dessa perspectiva, podemos compreender que o tempo curricular envolve uma forma de saber-poder, pois ele, circularmente é utilizado na escola através de uma concepção de tempo (saber) e de uma maneira de aproveitamento do tempo através dessa concepção (poder).

Identifiquei a interferência do tempo disciplinar na produção dos sentidos que os alunos dão à aula de Artes Visuais. Pois, para grande parte dos alunos, o tempo utilizado para esta disciplina pode ficar reduzido à hora do repouso na escola.

A arte é o tempo da “folga” e do “lazer” na escola

A correria que se tornou a vida, fez com que o sujeito moderno, que é também produto da ativação do tempo cronológico na modernidade, sinta um estranhamento quando pára. Quando paramos, quase que sentimos uma espécie de culpa, pois já estamos acostumados com um estilo de vida que cada vez mais cobra de nós esforços, atividades, trabalho e obrigações.

As atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Artes Visuais são interpretadas por eles, como o sossego na escola. O liame da aula de Artes Visuais com o ócio, com o momento de alívio da correria da escola aparece na escrita de alguns alunos. Uma aluna escreveu que:

Aqui na escola a gente tem duas disciplinas de artes, eu até acho bom estudar mesmo sem entender muito bem. Por isso na aula de artes a gente descansa mais, é um período tranquilo diferente das outras matérias, é a hora da folga na escola. (Kátia)

Observo que a aluna, mesmo desenvolvendo duas disciplinas referentes à arte na escola, não compreende bem o que é arte. Todavia, mesmo sem entender bem a disciplina, ela consegue relaxar. Inclusive, ela descreve que esta atividade dentro do currículo é diferente das demais. Por isso, para ela, é um momento de tranquilidade no ambiente escolar.

A pedagogia é demarcada por uma materialização dos conhecimentos. Na escola, o tempo de Cronos, que é material, demarca o processo pedagógico. A arte é da ordem das sensações, entendendo a sensação como acrónica¹⁵³, a aula de Artes Visuais pode ser considerada por muitos alunos, como o descanso na escola. Como um tempo de repouso dentro do ambiente escolar, conforme outra aluna comenta: “Na aula de Artes Visuais a gente descansa em todos os sentidos, não temos que ficar preocupados com provas.” (apontamento do diário de campo).

Em uma das aulas, os estudantes perguntaram-me como seriam as avaliações na disciplina de Artes Visuais. Neste momento, lembrei do comentário da aluna, que na disciplina de Artes Visuais, não se inquietava com relação às provas. Neste instante, eu perguntei para eles: O que vocês entendem por provas, por avaliações? Por que as provas provocam inquietações em vocês? Os alunos ficaram pensativos. Logo após, fizeram vários comentários: “Prova é um teste pra ver se a gente aprendeu.” “Através das provas o professor sabe se a gente aprendeu.” “Prova assusta, chega o tempo das provas todo mundo fica cansado! Tem que saber tudo! Tem que estudar para não reprovar e perder o ano! Tem que estudar um monte de matéria!”¹⁵⁴ Trago a seguir para o texto o comentário de uma outra aluna:

Numa prova a gente tem que responder sobre a matéria. Então a gente tem que saber o que é certo, a resposta certa, pois nas matérias que a gente estuda tem uma resposta certa. Esse é o problema das provas, a gente fica nervosa, pois tem que lembrar a resposta certa, de Matemática, de Ciências, de Português, de História. (Carolina anotações do diário de campo)

Então eu perguntei: “Em artes tem a resposta certa? Um trabalho artístico é uma prova com respostas certas?” Neste momento da aula, muitos alunos riram da minha pergunta. Comentaram que não sabiam me responder. Comentaram que os professores de Artes Visuais cobravam os trabalhos, e que eles tinham que se empenhar em fazer e entregar no prazo estipulado pelo professor, que julgaria se estava certo ou

¹⁵³ SOUZA, Dias. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*, 1995, p. 96.

¹⁵⁴ Anotações do diário de campo.

errado. Todavia, eles achavam que esta disciplina era diferente das outras matérias. Pois as exigências eram de capricho, o trabalho deveria ficar organizado. E que em alguns casos, eles precisariam apresentar uma pesquisa sobre determinado artista, ou movimento estético da história da arte. Notei que eles ficaram pensando sobre esta questão.¹⁵⁵

Imagino que este estranhamento que a disciplina de Artes Visuais provoca nos alunos, faça com que a aula de Artes Visuais seja um pouco banalizada pelos estudantes, levada ao descaso. Algumas vezes ela pode ser pensada pelos estudantes, como a hora da diversão na escola, assim como, ela pode ser o momento da bagunça.

Os alunos acostumados com o processo avaliativo que circunda a escola, entendem que, com a disciplina de Artes Visuais não precisam ficar preocupados.

Se na escola somos comparados, avaliados de tempos em tempos, e se a arte é uma atividade que envolve questões subjetivas, singulares, cada um tem o seu modo de produção com a arte. Como julgar o *pathos* artístico?

Entretanto, os resultados da disciplina de Artes Visuais são exigidos na escola. A avaliação faz parte do processo pedagógico, de tempos em tempos é preciso avaliar, valorar, julgar, colher resultados, medir e comparar.

Conforme os PCNs – Arte, avaliar pedagogicamente é atribuir um valor apurado e de responsabilidade, no qual o professor é o sujeito responsável. Sendo que, a avaliação deve ser feita pelo professor através da percepção de “como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade”.¹⁵⁶ Os critérios de avaliação propostos pelos PCNs – Arte tem como base o objetivo de que o aluno adquira “competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais”,¹⁵⁷ conforme a sua própria produção e o “contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade”.¹⁵⁸

Penso que os discursos dos alunos estão vinculados a determinadas práticas discursivas e não-discursivas que durante as suas vidas foram sendo produzidas, e que os produziram dentro e fora da escola. O valor que as pessoas dão a uma determinada atividade é produzido através da forma como se julga. Hoje, vivemos num mundo competitivo, comparativo, em um tempo onde as pessoas concorrem umas com as

¹⁵⁵ Anotações do diário de campo.

¹⁵⁶ BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997, p. 95.

¹⁵⁷ Idem, *Ibidem*.

¹⁵⁸ Idem, *Ibidem*.

outras, em que os seres humanos têm que atingir determinadas metas. Considerando que, neste mundo, a escola ocupa uma posição significativa.

Entendo que o ensino de Artes Visuais, é um campo problemático, pois existe uma dificuldade de se atribuir valores, julgamentos, até porque é relativo à arte uma “ausência de verdade imanente”¹⁵⁹ dela.

Constatei que os alunos, mesmo que cobrados na disciplina de Artes Visuais, através da finalização dos seus trabalhos e pesquisas, observam que essas atividades ficam na contramão de algumas exigências de um mundo que prima pela lógica, pela exatidão. Imagino que, por este motivo, julgam que esta disciplina na escola é o tempo do descanso, do sossego.

O tempo disciplinar e o ensino da Arte

A escrita de um aluno, em especial, sobre o sentido que ele dava à aula de Artes Visuais, fez com que eu percebesse alguns aspectos da interferência do tempo disciplinar na experiência dos alunos nas aulas desta disciplina.

Na prática de escrita proposta por mim para os estudantes, não perguntei sobre o tempo escolar. Entretanto, na minha análise, percebi como esse tempo medido, controlado e disciplinado, provoca modos de ser específicos. Um aluno escreveu, sobre o sentido que tinha para ele estudar arte na escola, o seguinte texto:

Mas o sentido que tem a arte, a arte na escola, bem mesmo eu nem sei, nessa atividade que a professora fez a gente escrever da aula de artes a gente parou e pensou. Nem nos damos tempo para pensar sobre a arte e outras coisas, a gente nem pensa muito mesmo, e pensar nisso ai tem que parar com a rotina do dia a dia, da correria da escola. A gente somente sabe o que nos ensinam sobre a arte, só sei é disso. (Paulo)

A escrita do Paulo é muito rica, pois nela, encontro algumas questões que problematizo com relação ao tempo disciplinar. Inicialmente, prestei atenção quando o aluno escreveu que, naquela atividade de escrita, ele parou e pensou. Entendi que ele escreveu isto, querendo dar uma determinada distinção àquela pausa para o pensamento. Como se esse momento de pausa para se pensar, não fosse uma atividade corriqueira dentro da escola. O estudante, praticamente, na sua escrita, denuncia a ausência de uma pausa para o pensamento na escola. Pois ele mesmo diz que é incomum as pessoas pensarem, não só sobre a arte como também sobre as outras coisas.

¹⁵⁹ ZORDAN, Paola. *Aulas de artes, espaços problemáticos*. p. 11.

No início da escrita ele diz que o sentido que ele dá à arte e ao seu ensino na escola, ele não sabe bem responder, e por isso, ele precisou pensar.

Desta maneira, relaciono que se a escola privilegia um tempo medido, cronológico, exclui a possibilidade de propor espaços reflexivos que é característica do tempo *aiônico*. A escola é um espaço que, ao invés de produzir um sujeito reflexivo como o do cuidado de si, produz o sujeito do “conhece-te a ti mesmo.”¹⁶⁰

Aquele tempo sem espessura, de Aion, tempo do pensamento em que vamos criando redes de sentido, conforme nos escreveu Deleuze, torna-se um tempo medido através da espessura de um conhecimento. Podemos até criar redes de sentido com esse conhecimento, mas parece-me que a escola nos expõe a uma utilização de um tempo mensurado que exclui a possibilidade de se pensar e refletir. O conhecimento está lá, pronto, só temos que aprender o modo como ele nos é ensinado. Na sua escrita Paulo, também, denuncia isto, pois ele escreve que o que ele compreende por arte, o que ele sabe sobre a arte é o que ele aprendeu na escola.

O currículo converte tudo em conhecimento, e muitas vezes em um conhecimento absoluto e universal. Isso me parece que produz modos de ser que aparecem como um estranhamento aos alunos, quando estes são levados a desenvolver uma atividade que requeira reflexão e pensamento. O tempo disciplinar impõe no processo pedagógico limites para as ações.

Através da escrita do estudante, observo que o tempo disciplinar produz sujeitos passivos. Pois a escola produz uma precariedade de ações mais reflexivas. Sendo que, um dos fatores que pode colaborar para isso, é o tempo programado, medido e controlado dos horários das disciplinas.

Nietzsche observou esse problema nas instituições escolares do seu tempo. Em *Crepúsculo dos ídolos*, ele fez uma crítica à pedagogia que limita a tarefa do pensamento. Entretanto, além de criticar, e como seu estilo é destruidor e construtor, ele prescreve e apresenta três tarefas das quais deveria se ocupar a pedagogia. Segundo Nietzsche, necessitamos de uma “preparação para educar o espírito”¹⁶¹, e para isso: “É preciso aprender a *ver*, é preciso aprender a *pensar*, é preciso aprender a falar e a escrever”.¹⁶² Mais do que nunca, parece-me importante chamar esse pensador para o desenvolvimento do texto.

¹⁶⁰ FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*, 2006.

¹⁶¹ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar a marteladas*, s/d, p. 62.

¹⁶² Idem, *Ibidem*.

Aprender a ver, como nos apresenta Nietzsche, fica um pouco longe da objetivação do tempo que pauta o ambiente escolar, pois, segundo ele, devemos “habituar os olhos ao repouso, à paciência, habituá-los a deixar ver as coisas; retardar o julgamento”¹⁶³, olhar para as coisas de forma mais lenta, suspeitar de algumas certezas, pois, quem aprende a olhar desta maneira, torna-se “mais resistente”¹⁶⁴ àquilo que quer nos fixar e nos prender. No entanto, ainda precisamos aprender a olhar! Aprender a sentir as coisas ao nosso redor.

E a arte nos ajuda a pensar? Sim! A arte é uma relação que fazemos com o mundo através do corpo, das nossas percepções que nos dão outras possibilidades de relação com a vida. Nosso corpo não está separado do nosso pensamento. Sentimos e pensamos, sentimos e vamos criando sentidos ao que nos acontece. Na arte pensamos através de sensações.

Segundo Deleuze, em *Francis Bacon: lógica da sensação*, a arte tem a função de tornar visível o visível, e desta forma ela tem o poder de questionar sobre a forma como nos relacionamos com o mundo, com a vida.¹⁶⁵ A arte pode produzir uma experiência ética e estética, pois ela enquanto bloco de sensações, por meio de perceptos e afectos, nos coloca em relação com a vida. Através da arte podemos ver as coisas com outro olhar.

Neste instante, pergunto: Como acontecem as minhas aulas? E vejo-me subordinada ao tempo escolar. A maquinaria que é uma escola interfere em todos que nela estejam envolvidos.

O tempo curricular utilizado para a aula de Artes, geralmente, consiste em um período semanal de 50 minutos. São nesses 50 minutos que faço a chamada dos alunos para registrar as presenças e ausências, que começo e termino a aula, que busco provocar nos alunos interesse pela arte, que busco promover momentos em que eles criem redes de sentido sobre a arte.

A escola cobra que o professor tenha o livro de registro das aulas sempre atualizado. Esse livro é considerado como um documento oficial, pois ali deve ficar o registro da frequência dos alunos, dos conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas, dos dias letivos que foram trabalhados. Em hipótese alguma fica sem registro um dia se quer. Caso isso ocorra, não será possível fechar o ano letivo. Desta forma, podemos

¹⁶³ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar a marteladas*, s/d, p. 62.

¹⁶⁴ Idem, *Ibidem*.

¹⁶⁵ DELEUZE, Gilles, *Francis Bacon: lógica da sensação*, 2007.

perceber como o tempo ganha importância no processo pedagógico, visto que, o calendário escolar deve cumprir um determinado número de dias e horas para que o cumprimento do programa das disciplinas e para que o ano letivo seja concluído. Pode acontecer a peste, e por causa dela, o recesso escolar, mas no final das contas, será preciso recuperar cada hora e cada dia que ficamos parados para que se conclua o ano. Fazemos isso porque a escola está pensando no tempo de Cronos, que é medido, contado, que mede as horas e os dias, que formam o ano letivo.

Então, antes de começar a aula, preciso fazer a chamada. Na hierarquia das disciplinas escolares, Artes Visuais é uma disciplina que ocupa apenas um período no currículo escolar, e quando faço a chamada vou reconhecendo os alunos pelos seus nomes, pois uma professora que possui somente um encontro semanal com os alunos, não consegue de início lembrar o nome de todos. Lá se passam mais de 5 minutos na chamada, e como a aula é um espaço caótico, onde muitos falam, muitos estão cansados, agitados da correria do dia, às vezes, pode-se demorar um pouco mais.

Após a chamada, a professora tenta colocar ordem no caos, pois é preciso começar a aula. Então, busco fazer com que os alunos comecem a pensar sobre o que eu havia programado para desenvolver com eles. Alguém faz uma pergunta, outro um comentário, outros ficam conversando entre eles, e no desenrolar, às vezes, as coisas vão acontecendo. Pois não é tão fácil assim trabalhar com arte, labutar em uma matéria que gosta de criar, a arte cria blocos de sensações através de perceptos e afectos¹⁶⁶, num mundo onde o que tem valor são as coisas precisas, objetivas e exatas. A professora, na incessante busca em criar com os alunos “seres de sensação”, desenvolve sua aula, no espaço da sala de aula.

Vale comentar, também, que não é fácil carregar os livros, os materiais que serão usados na aula, e de uma turma para a outra. Quando se tem uma sala de artes, evita-se o movimento de objetos, livros, tintas, papéis, colas, tesouras, revistas, pincéis e todas as *quinquilharias* suportáveis em uma aula de artes. Evitando-se o vai-e-vem da carga artística, pode ser que se consiga aproveitar melhor o curto tempo que se tem.

Mas retornando à aula é relevante destacar que, na maioria das vezes, quando a aula vai se desenrolando - escuta-se um sinal. É o sinal avisando que acabou o período, que a aula findou. Desta forma, se estávamos construindo redes de sentido, produzindo formas de perceber, de sentir, de pensar, de criar; se estávamos por um triz no tempo de

¹⁶⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*, 1992, p. 214.

Aion, o sinal aponta para o fim daquele tempo. Alertando que o período já acabou. O sinal que avisa e mede o tempo escolar nos lança para o tempo de Cronos, para o tempo cronológico e disciplinar que demarca o processo pedagógico. Então, lá vai a professora na sua rotina, para outra turma a começar tudo de novo. Cabe salientar que os professores de Artes, ou de disciplinas que tenham apenas um período por turma, têm muitas turmas para que consigam cumprir a carga horária semanal acordada no contrato de trabalho.

Assim acontecem as aulas de Artes Visuais. Talvez esta questão não envolva apenas os professores de Artes Visuais. E como encontrar brechas dentro do espaço escolar para produzir outras formas de pensar, de olhar, de perceber, na medida em que a escola limita o tempo que permeia o seu cotidiano?

Penso que o tempo disciplinar interfere expressivamente no tipo de experiência dos sujeitos que estão envolvidos no processo pedagógico. Imagino que esse tipo de experiência que propõe o currículo na escola, é diferente da experiência que escreveu Larrosa.

Que tempo da vida é esse da criança que gosta de arte?

Que tempo da vida é esse da criança que gosta de arte? Foi a problematização que surgiu quando li o que alguns estudantes escreveram sobre o sentido que tinha para a vida deles a aula de Artes Visuais. Pois constatei que eles prestigiavam as aulas de Artes quando eram crianças. Esse grau de valor que eles davam à aula apareceu quando comentaram que, naquele tempo, a aula era uma ‘novidade’. O aprendizado naquelas aulas, que era desenhar, pintar, aparecia para eles como uma novidade ou uma originalidade, como o novo, que a própria palavra novidade nos faz pensar.

Uma estudante escreveu que:

Gostava muito das aulas de artes quando era criança, tinha importância para mim porque eu aprendi a desenhar, pintar, e isso era novidade, era uma atividade divertida. quando se é criança ninguém sabe o que é ser artista, pintar é brincar, e nem se pensa muito na sujeira que a gente faz. (Simone)

Criança e novidade foram, através da minha leitura sobre os textos dos estudantes, as primeiras palavras que saltaram aos meus olhos.

Depois, a aluna diz que, “quando se é criança ninguém sabe o que é ser...”. A criança não sabe. A criança não sabe o que é ser. A criança não sabe o que é ser artista.

A criança aprende como novidade. A criança vê as atividades da aula como novidade. A criança gosta da aula de Artes.

As memórias da infância apresentadas pela aluna me fizeram pensar na criança, na aula de Artes Visuais como novidade. Fizeram-me pensar na arte como experiência no tempo da criança, a partir da constatação de que a aula de artes na infância da aluna tinha importância.

De início foi preciso ir até os gregos para problematizar o sentido afirmativo que os estudantes davam à aula de Artes, para compreender este tempo da criança. Heráclito de Éfeso, no fragmento 52, escreveu que: “O tempo da vida é uma criança que joga um jogo de oposições. De uma criança, seu reino.”¹⁶⁷ Neste fragmento, Heráclito pensa no tempo da vida como uma criança, sendo que, este tempo se traduz em *aión*, que diferentemente de *chrónos* não é um tempo medido, objetivo, histórico.¹⁶⁸

A criança sendo considerada *aión* joga um jogo de oposições. Como assim, joga um jogo de oposições? Se *aión* não tem passado nem presente, muito menos futuro como em *chrónos*, o signo da criança em *aión* “vive o não-vivível, pensa o não pensável, espera o inesperável.”¹⁶⁹ Então, a criança vê tudo como novidade. A vida para ela é um acontecer, tudo está sempre acontecendo, nada é fixo. Talvez por isso, a aluna tenha escrito que “quando se é criança ninguém sabe o que é ser artista” (Simone), pois ser criança é desconhecer. Não temos uma memória que nos lembre o que são as coisas. Tudo é novidade. Nada é fixo, tudo flui, tudo é diferente, sendo assim, tudo é novo, e por isso, novidade.

A criança, pensada no sentido de *aión*, é sensível ao mundo como novidade. Vê o mundo como um jogo sem uma história prévia. A criança pergunta, inventa mundos, brinca no tempo. Para ela nada está dado, tudo pode ser inventado. A criança vê o mundo como um por-vir. O tempo de uma criança possui a intensidade do novo, do desconhecer. Nesta perspectiva, a criança não pode ser pensada simplesmente como uma etapa cronológica da vida humana, e sim como uma condição de experiência com o mundo. Pois este modo de se pensar a criança como *aión*, “é uma metáfora de um tempo sem continuidade do passado, presente e futuro. É uma criança sem idade, sem presente, enquanto devir de uma vida possível.”¹⁷⁰

¹⁶⁷ HERÁCLITO *apud* KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*, 2005, p. 147.

¹⁶⁸ KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*, 2005, p. 147.

¹⁶⁹ *Idem*, p. 148.

¹⁷⁰ *Idem*, *Ibidem*.

Pensando a criança como uma experiência com o tempo, “o próprio da criança é ser não apenas uma etapa”¹⁷¹, mas uma intensidade, um movimento sem um conhecimento prévio, visto que não existe a sucessão continuada e consecutiva do tempo. O tempo de ser da criança é uma força intensiva que está sempre por acontecer, sempre por criar. Já que o seu pensamento não está preso a uma ‘realidade’ prévia, mas a algo a ser criado, um eterno descobrir, pensar, criar, inventar ou perguntar, e por isso, desconhecer, não *saber* nem o que é ser artista. Nesse sentido, criança é devir, um devir como uma temporalidade na experiência.

Kohan, em um de seus textos sobre a infância, *A infância da educação: o conceito de devir-criança*, explica, à luz do pensamento de Deleuze, como podemos pensar ou entender o que seja o devir.

Segundo Deleuze, temos de um lado o devir, *aión*, que é o tempo descontínuo, que são as minorias; e do outro lado, a história, *chrónos*, o contínuo, as contradições e as majorias. Devires são acontecimentos, experiências que fora do traçado histórico, “interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início.”¹⁷² Sendo que esse tempo contínuo, formador de conhecimentos que é a história, “não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história.”¹⁷³

Devir não é da ordem das imitações, das modulações, das normalizações. Devir é um encontro entre pessoas, coisas, eventualidades, que produz uma terceira coisa entre ambas, mas essa terceira coisa não existe *a priori*. Por isso um devir é “algo ‘sempre contemporâneo’, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de um mundo.”¹⁷⁴

Parece um pouco absurdo pensar sobre esse tempo do devir, do acontecimento, da experiência, falar sobre este tempo em que nada se conhece, pois estamos acostumados a pensar através da regra, da prova, da demonstração, da conformidade, da certeza, do conhecimento e das proposições.

Mas se o tempo da criança é o do devir, pois está sempre num movimento em que nada se conhece, a criança traz em si uma inocência frente ao mundo.

¹⁷¹ KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação*, 2007, p.86.

¹⁷² Idem, p. 92.

¹⁷³ Idem, Ibidem.

¹⁷⁴ Idem, p. 95.

No fluxo das leituras que fiz nos textos apresentados pelos alunos, encontrei-me com a palavra inocência. Uma aluna escreveu que, na aula de Artes, no período de sua infância, desenhava conforme via o mundo. Ela escreve que via o mundo “com olhos inocentes”, e que nem imaginava as atrocidades, as perversidades que vê hoje. Ela escreveu:

Quando eu era criança relacionava muito a aula de artes com brincadeira, diversão. Eu gostava muito de pintar, desenhar. Desenhar o mundo como o víamos, com olhos inocentes, sem enxergar as crueldades que hoje podemos ver todos os dias. Quando criança não precisamos de muita ajuda para ver o que é belo, pois não temos muita noção do que é feio. Pra esse tempo da minha vida acho que a arte tinha mais importância que hoje, pelo menos a arte da escola. (Carolina)

A aluna também escreveu algo muito interessante, quando diz que na infância não precisamos muito de ajuda para ver o que é belo, pois na infância não temos noção do que é feio. Nesta parte, vejo como este tempo da criança joga um jogo de oposições como escreveu Heráclito, pois belo e feio são opostos. Encontro um ponto importante para se pensar que a criança avalia, e enquanto avalia, joga, através dos seus instintos. A criança joga, e jogando julga e dá valor conforme ela sente. E por isso, a criança ri, chora e a toda hora faz perguntas, espanta-se com as coisas à sua volta.

Se nas escritas de muitos alunos encontro que a aula de Artes Visuais possuía importância, possuía um grau de valor expressivo quando eles eram crianças, e se observo que os alunos gostavam da aula de Artes Visuais neste tempo de suas vidas, pergunto: o que tem na arte que produz isso neles?

Arte é devir, arte é criação, arte mexe sempre com o novo. Como diz Gil, “a arte é inconcebível sem devires, sem o processo de criação.”¹⁷⁵ Arte é da ordem dos desejos. Arte redescobre o tempo, nos fala Deleuze¹⁷⁶. Através da arte inventamos, sentimos, redescobrimos o vivido. Arte é criar possibilidades, criar novas formas de encarar as coisas. Arte é deste mundo!

Rainer Maria Rilke, em uma de suas cartas sobre a vida, expressa de forma admirável e com a elegância que um grande poeta consegue fazer, a relação entre a arte e a criança. O texto de Rilke parece-me importante aqui pelas suas reflexões sobre a arte e a infância, que vem de encontro com as problematizações abordadas. Já que, busquei entender qual a relação da arte com o tempo da criança, na intenção de compreender o grau de valor expressivo dado pelos alunos ao ensino da Arte. O poeta diz:

¹⁷⁵ GIL, José. *Infância desejada*, 2008.

¹⁷⁶ DELEUZE, Gilles, *Proust e os signos*, 2006, p. 23.

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já *existe*, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom.¹⁷⁷

Para o poeta, a arte e suas criações “são sempre resultado de ter-estado-em-perigo, do ter-ido-até-o-fim numa experiência, até o ponto que ninguém consegue transpor.”¹⁷⁸ A infância para Rilke faz parte desse tempo da arte. Ser criança “significa viver mil vidas diante de Um”¹⁷⁹, ser criança e viver num mundo sem preconceitos, num país independente, onde cada coisa possui um valor especial, um brilho. Ser criança é ver a beleza das coisas mais simples.

Dessa forma, se a arte pertence a esse tempo da criança, se a arte não tem preocupação em explicar nada, é um criar, um amanhecer, parece que as aulas de Artes produziam sentido para aquele tempo da infância dos alunos.

Não obstante, a escrita de um aluno em especial, expressou a pedagogização tanto da criança quanto da arte. Pois segundo o estudante, com o passar do tempo na escola, as atividades exigiam um determinado esmero, e através do aprimoramento dos trabalhos de artes, ele receberia uma boa avaliação.

Ele escreveu que:

As aulas de artes na minha infância tinham uma maior importância que hoje, porque era uma coisa mais simples, como por exemplo, desenhos, colagens, sucatas, pinturas. No pré era livre, com o tempo a gente tinha que fazer margens, e tudo com muito capricho para ganhar uma boa nota. Ai já vai ficando chato aprender arte. (Marcos)

O aluno escreveu que no pré-escolar sentia-se livre. As atividades eram mais simples, e por isso, elas produziam importância para ele. Segundo ele, as atividades produziam um sentido de liberdade e simplicidade. No entanto, conforme ia avançando na escola, também ia aprendendo a fazer as coisas dentro de um determinado padrão. Visto que, com o tempo, passava a ser necessário fazer uma margem nos desenhos, e de acordo com algumas normalizações, pois, os trabalhos tinham que ser aprimorados. Conforme o tempo ia avançando na escola, eram exigidas ao aluno algumas especialidades para que ele conseguisse uma boa nota.

A partir de então, a aula de Artes não é mais aquela ‘novidade’, e nem tem mais sentido para a vida. Uma vez que, agora, a vida requer outros tipos de

¹⁷⁷ RILKE, Rainer Maria. *Cartas do poeta sobre a vida: a sabedoria de Rilke*, 2007, p. 192.

¹⁷⁸ Idem, p. 191.

¹⁷⁹ Idem, p. 125.

preocupações e valores, fazendo com que o estudo da Arte na escola torne-se dispensável para eles. A vida solicita uma ponderação, que talvez fique longe da arte. Pois hoje, vive-se em um mundo, em que é necessário buscar uma profissão bem sucedida. E esse passa a ser o desejo daquela criança.

A criança molda-se conforme determinadas regulamentações e rituais impostos na pedagogia, e transforma-se em aprendiz, aluno, em um cidadão preparado para o mercado do trabalho. É relevante destacar que a pedagogia, desde os seus primórdios, preocupa-se com a criança, visto que, a infância é o objeto 'número um' da pedagogia.

Considerando a pedagogia como um complexo dispositivo de poder e lembrando Foucault, quando este aponta que “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade”¹⁸⁰, a pedagogia como um dispositivo de poder disciplinar, através de um saber-poder, age sobre o corpo da criança.

A pedagogia produz a infância, por meio de um saber, de uma verdade que está no discurso pedagógico sobre o que é ser criança. E através da ação deste saber pedagógico da modernidade, a criança passa a ser cronometrada, a criança tem a sua história, a criança é objetivada, a criança passa a ter a sua representação no discurso pedagógico.

Aquele ser estranho, inocente, que vê o mundo como novidade, passa a ser objeto de saber do pensamento científico da modernidade. A Medicina, a Sociologia, a Antropologia, e em especial, a Psicologia investem significativamente na produção de um conhecimento sobre a criança. A infância passa a fazer parte do estudo de uma legião de especialistas, que captam a criança através de um discurso que seja capaz de diagnosticá-la, objetivá-la, avaliá-la, e desta forma, criam estratégias e mecanismos que sejam capazes de agir sobre ela.¹⁸¹

A pedagogia fabrica um modelo de criança. O processo de escolarização que emergiu a partir do final do século XIX, introduziu uma concepção de infância a partir de determinadas formas de inteligibilidade sobre a infância. Conforme Popkewitz, a construção “da criança-como-aprendiz envolveu transformações particulares no raciocínio social que agora associamos como modernidade.”¹⁸² Sendo que esta

¹⁸⁰ FOUCAULT, Michel. *Soberania e disciplina*, 2007, p. 180.

¹⁸¹ LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, 2006, pp. 183-184.

¹⁸² POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social do poder*, 1994. p. 178.

transformação, está associada à introdução de uma racionalidade capaz de medir, nivelar, classificar e avaliar a criança conforme o seu desenvolvimento, seu comportamento, com base em “elementos universais, independente de seu local geográfico.”¹⁸³

O processo de escolarização aparece como forma de controle social, em equivalência à necessidade de governo dos indivíduos, e tendo como finalidade transformá-los em cidadãos, com base em princípios universais e teleológicos.

Nestes termos, segundo Popkewitz, a escola moderna é a instituição em que a criança moderna:

[...] aprende a ser “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para “uso” futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.¹⁸⁴

Conforme Jorge Ramos do Ó, em *A criança transformada em aluno*, “o poder da linguagem que se ergueu a volta da criança”¹⁸⁵, em especial os conceitos que emergiram da Psicologia e da Psicopedagogia, produziram uma discursividade científica a respeito da infância. Essa discursividade potencializou modos de administrar o comportamento da criança, o seu modo de ser.

A escola é o espaço para o qual as crianças são enviadas para serem transformadas em alunos, aprendizes e disciplinados a partir de normas que a sociedade definiu como sendo importantes para a formação dos indivíduos.

Desta maneira, a criança experimenta desde cedo a pautar sua conduta conforme o tipo de orientação que fica determinada na escola. De tempos em tempos, a criança vai aprendendo a obedecer e a interpretar códigos temporais, códigos morais. A criança vai aprendendo na escola o caráter coercitivo do tempo. E através das orientações que são produzidas pela instituição, ela vai se disciplinando e construindo a sua subjetividade.

A escola introduz na criança, através de um sistema de autodisciplinamento, maneiras de ver, de pensar, de brincar, modos de conhecer a si e o mundo. A criança, ano após ano, na escola, vai aprendendo hábitos sociais e culturais que fazem parte do processo civilizador.

¹⁸³ POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social do poder*, 1994. p. 178.

¹⁸⁴ Idem, p. 179.

¹⁸⁵ Ó, Jorge Ramos. *A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX*, 2006, p. 293.

Desta forma, a criança molda-se conforme determinadas regulamentações e rituais impostos na pedagogia, transformando-se em aprendiz, em aluno, em adulto, em um cidadão preparado para o mercado do trabalho. E a aula de Artes não é mais aquela novidade nem tem mais sentido para a vida. Pois vivemos em um mundo em que nos é imposta a necessidade de encontrar uma profissão bem sucedida. E esse passa a ser o desejo daquela criança.

Segundo José Gil, a sociedade disciplinar, a sociedade do trabalho, corta nossos impulsos, inibe a nossa potência criativa. Segundo o autor, a educação está fundamentada num tipo de ensino cuja avaliação se dá através de competências. E este método faz com que os sujeitos sejam quantificados, comparados conforme um padrão de comportamento. Segundo o autor:

Tudo que é fora da regra, e nesse tempo inclui-se a criação, vai ser eliminado. Nesse sentido, está a criação de uma democratização pela modernização do ensino, que, na verdade, é uma catástrofe. Sobretudo pelo sistema extremamente burocrático, da avaliação do detalhe mais rítmico da competência dos currículos, bem determinados pelos resultados. A direção que se impõe ao ensino é de vir atrelado ao mercado de trabalho.¹⁸⁶

Hoje, nossas vidas estão vinculadas a determinadas formas de pensamento que acreditavam que a Razão traria maioridade ao homem. Através dessa forma de pensar, o ser humano seria um sujeito livre, autônomo, dono de um destino linear e progressivo, de uma continuidade histórica.

Jorge Larrosa destaca, no texto *A libertação da liberdade: para além do sujeito*, o entendimento de Kant, de que:

A Ilustração é a saída do homem de sua autoculpável minoridade. A minoridade significa a incapacidade de servir-se de seu próprio entendimento sem ajuda do outro. Um sujeito é culpável desta minoridade quando a causa dela não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e valor para servir-se por si próprio dele sem a ajuda do outro.¹⁸⁷

O pensamento pedagógico tem como base o sujeito moderno, que é produto da Ilustração. Quando se vai a escola aprende-se a ser sujeito, a ser adulto, a ser cidadão, a ser gente.

Em contraste ao pensamento das Luzes, que acreditava que a Razão traria maioridade ao homem e o homem racional seria livre, Nietzsche proclama que a liberdade do homem está no espírito da criança.

¹⁸⁶ GIL, José. *Infância desejada*, 2008.

¹⁸⁷ KANT, Imanuel. *Respuesta a La pregunta: Qué es La ilustración?*, 1988, p. 9, *apud* LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*, 2005, p. 85.

Em *Assim falou Zaratustra*, no texto *Das Três Transformações*, encontramos imagens plásticas representadas pelo filósofo para definir tipos de existências:

Primeiro somos camelo, carregamos tu deves. O camelo transforma-se num leão. Este luta contra o tu deves. Luta porque descobriu o seu eu quero ainda existe demais desafio e rigidez, ainda não existe a verdadeira liberdade do querer criativo, ainda não chegamos a nós mesmos, no tesouro de nossa vida. Isso só acontece se nos tornarmos criança, chegando outra vez nesse novo degrau, à primeira espontaneidade do que é vivo: Inocência é criança e esquecimento, um recomeçar, um jogo, uma roda que gira por si [...] ¹⁸⁸

Segundo Nietzsche, para chegarmos ao tesouro de nossa vida, ao que há de belo em nós, precisamos de um devir-criança:

Mas dissei, meus irmãos, que poderá ainda fazer uma criança, que nem sequer pôde o leão? Por que o rapace leão precisa ainda tornar-se criança? Inocência, é a criança, e esquecimento, um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer “sim”. Sim, meus irmãos, para o jogo da criação é preciso dizer um sagrado “sim”: o espírito, agora, quer a sua vontade [...] ¹⁸⁹

A criança é a existência livre, inocente, porém, ela esboça uma arte de viver no jogo do existir e o amor por esse jogo. Através do signo da criança, existe uma abertura para a liberdade, e de uma liberdade que não está determinada pelo nosso saber, pois a criança é esquecimento. A liberdade da criança “é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos.” ¹⁹⁰

A criança abre um porvir que não é senão um espaço sem garantias, sem história, sem um conhecimento prévio. A criança é para Nietzsche, origem, começo absoluto, uma origem fora do tempo e da história. A criança é uma liberdade trágica de estar no mundo, a liberdade que experimenta a novidade, o desconhecido, visto que, é um começo, um eterno começar. O tempo do signo da criança não é linear nem evolutivo, é “um presente fora do presente, isto é, um presente inatural, intempestivo.” ¹⁹¹

Não obstante, o signo da criança traz em sua inocência o amor por esse jogo, um amor pela vida, sem preconceitos. “Nós amamos a vida, não porque estamos habituados a viver, mas porque estamos habituados a amar.” ¹⁹² Desta forma, através do amor pela vida, existe a possibilidade de aceitarmos a vida. “Portanto, devemos nos

¹⁸⁸ SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche, biografia de uma tragédia*, 2001, p.254.

¹⁸⁹ NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, 1986, pp. 44-45.

¹⁹⁰ LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*, 2005, p. 117.

¹⁹¹ LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*, 2005, p. 123.

¹⁹² SAFRANSKI, Rüdiger., Op. Cit.

apaixonar pelo amor.”¹⁹³ Através desse amor, podemos gerar novas possibilidades para a vida, sabendo entender os riscos, os sinuosos caminhos que nela podem se apresentar. Esse devir-criança apresentado pelo filósofo, remete-nos a um outro modo de ser, a uma nova maneira de olhar para o mundo. Talvez seja essa a perspectiva de Nietzsche para a superação do homem: um homem artista, um homem que deseje a vida através de um olhar estético, de uma estética da existência.

Deleuze e Guattari escrevem que saber envelhecer não é consistir-se jovem, mas sim, arrancar os fluxos que constituem a juventude de cada idade. Devir-criança é uma força que extrai os fluxos do corpo, da idade que se vive.¹⁹⁴ Não que tenhamos que voltar ao que foi a nossa infância, mas quem sabe ver o mundo com os olhos de uma criança; olhar para a educação com os olhos de um Devir-criança. Quem sabe com esse olhar possamos abrir um espaço na escola “de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não apenas de *chrónos*.”¹⁹⁵ E desta maneira possamos reinventar ou desconhecer o que já existe.

3.3 – Arte e experiência

Nesta seção, apresento os resultados da prática fotográfica que realizei com os alunos. A partir da análise das suas escritas e das minhas anotações no diário de campo, propus uma reflexão sobre o sentido que os estudantes deram a esta atividade. Descrevo alguns acontecimentos e conhecimentos que derivaram desta ação que foi olhar para cidade através da fotografia. Faço reflexões sobre o aprender em Artes Visuais, sobre a fotografia como dispositivo que ativa o olhar, possibilitando transformá-lo em um olhar ético e estético. Minha escrita pretendeu ser um passeio, um ensaio, como quis que fosse a atividade realizada. Não obstante, evoco Barthes, Deleuze, Foucault, Nietzsche, entre outros autores, para me ajudarem a compor esta experiência de escrita.

¹⁹³ SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche , biografia de uma tragédia*, 2001, p.255.

¹⁹⁴ DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs IV - Capitalismos e esquizofrenia*, 1997, p. 70.

¹⁹⁵ KOHAN, Walter O. *Infância, estranheiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação*, 2007, p. 98.

Antes era vontade e ela persistiu

Foi naquele maio de 2009, que a professora-pesquisadora, começou a perceber que seus alunos utilizavam frequentemente a prática de fotografar. Essa percepção fez com que ela pensasse em algumas coisas.

Quando comentei com os alunos sobre a fotografia, imediatamente uma aluna falou: “Professora a senhora tem algum filme de fotografia? A gente gosta de fotografia.”¹⁹⁶(Márcia) Outro estudante comentou: “Eu gosto de trabalhar no *photoshop* quando sobra um tempo na *Lan House*.”¹⁹⁷(Pedro) Esta motivação fez com que acontecesse esta prática.

Junto com eles, passei a fazer investigações sobre esta técnica. Este estudo produziu nos alunos interesse e curiosidade. Foram inúmeras indagações e comentários.

Antes da atividade, desenvolvi com os alunos alguns estudos sobre a fotografia. Uma das perguntas dos estudantes era a de saber como acontecia a sensibilização nas máquinas digitais. Pois se na sua etimologia, fotografia, *Photos* significa luz e *graphein* significa estilo, traçado¹⁹⁸, esta técnica pode ser entendida como desenhar através da luz que sensibiliza o filme, a película das câmaras analógicas. Os estudantes, um pouco desacostumados com as câmeras analógicas, pensaram como ocorria esse processo de sensibilização nas câmeras digitais. Descobriram que nelas, as máquinas digitais, a luz sensibiliza um sensor denominado CCD¹⁹⁹ ou CMOS, que por sua vez converte a luz em códigos eletrônicos.²⁰⁰

A arte sempre se utilizou de técnicas, meios, materiais. A maneira com que o artista utiliza as telas, as tintas, os pinceis, a argila, as goivas, o bronze, o mármore, a câmera fotográfica, são meios e técnicas. No entanto, as propostas da arte são de quebrar com a frieza dos materiais, das técnicas utilizadas, e explorar o sensível que ela pode proporcionar. Na arte somos capazes de produzir, criar coisas novas, através desses materiais e técnicas, tornar esses materiais expressivos. A arte pode ser questionadora da própria forma como utilizamos a técnica, pois ela depende pouco dos valores da produção tecnológica, ela pode buscar uma direção adversa, um espaço de imprevisibilidade, mesmo que ela se utilize de tecnologias.

¹⁹⁶ Anotações do diário de campo.

¹⁹⁷ Anotações do diário de campo.

¹⁹⁸ BRASSAI. *Proust e a fotografia*, 2005, p. 96.

¹⁹⁹ CCD (*charge-coupled device*) ou Dispositivo de Carga Acoplada que é o sensor que capta a imagem.

²⁰⁰ COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*, 2003.

Arlindo Machado, em *Máquina e imaginário* diz que: “Toda arte produzida no coração da tecnologia vive, portanto, um paradoxo e deve não propriamente resolver essa contradição, mas pô-la a trabalhar como elemento formativo.”²⁰¹

Percebi a potencialidade de produzir uma atividade fotográfica com os estudantes. Pensei que esta atividade fosse potente para aquela situação. Vi meus alunos como sujeitos aparelhados, estavam frequentemente com suas câmeras. Identifiquei a vontade que eles tinham de trazer para a aula de Artes Visuais a suas práticas cotidianas. Senti que fotografar era uma das “máquinas desejanter”²⁰² dos alunos. Desta forma, pensei na oportunidade de testar o que poderia acontecer nesta ação. Utilizei esta atividade como um possível meio de abertura para uma experiência, um ensaio de olhar para a cidade.

No contemporâneo, somos atravessados por uma diversidade de práticas que, através das novas tecnologias, evocam o nosso olhar. A cultura visual da atualidade, conforme nos escreve Marly Meira, “desenvolveu como nenhuma outra, poderosos instrumentos para a ampliação do olhar, para a penetração nos devão mais escondidos do corpo e do universo.”²⁰³

Fazer arte, pensar na arte, sentir a arte é um processo aberto e não um fim. A arte é sempre um meio, um devir.²⁰⁴ Foi através desse pensamento que eu propus o ensaio fotográfico para os alunos. Começo a relatar como ele aconteceu.

A fotografia como experiência de um olhar derramado para a cidade

O mundo é nossa sala de aula.²⁰⁵
Michel Foucault

Era uma tarde de inverno em 2009, quando a professora-pesquisadora saiu com seus alunos para tentar aprender junto com eles a olhar, através da fotografia, para a cidade. No começo da atividade havia uma timidez, um desconforto, ou então, uma insegurança para vencer os desafios. Os estudantes, um pouco desajeitados com a situação, pois seriam eles que fariam as escolhas, estavam conversando. Pareciam

²⁰¹ MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*, 2001, p. 28.

²⁰² DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*, 2006, p. 308.

²⁰³ MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*, 2003, p. 30.

²⁰⁴ BRASSAÏ. *Proust e a fotografia*, 2005.

²⁰⁵ FOUCAULT, Michel. *Theatrum philosophicum*, 2005, p. 242.

desacostumados a improvisar, a definir por onde iriam começar aquela aula. Até que enfim, eles decidiram.

Estávamos na frente da escola, e ficou decidido que começaríamos a prática fotográfica na parte central da cidade. Os alunos comentaram que naquela região havia prédios e monumentos que seriam interessantes para serem fotografados, e que fariam outras escolhas durante o caminho.

Começamos a caminhada, e junto com ela, os estudantes começaram a praticar a atividade. Pois, já no início do passeio, eles começaram a registrar alguns momentos.

A gente saiu bem a vontade, conversando, olhando para as coisas, no início sem saber bem, no meio começando a se soltar, a fotografar a cidade, as casas, os espaços que fazem parte da cidade que a gente mora os lugares que a gente passa e nem repara os detalhes que tem, e nem dá tanto valor assim pras coisas que se tem. (Graça)



Figura 1: O inverno de 2009
Fotografada por Graça

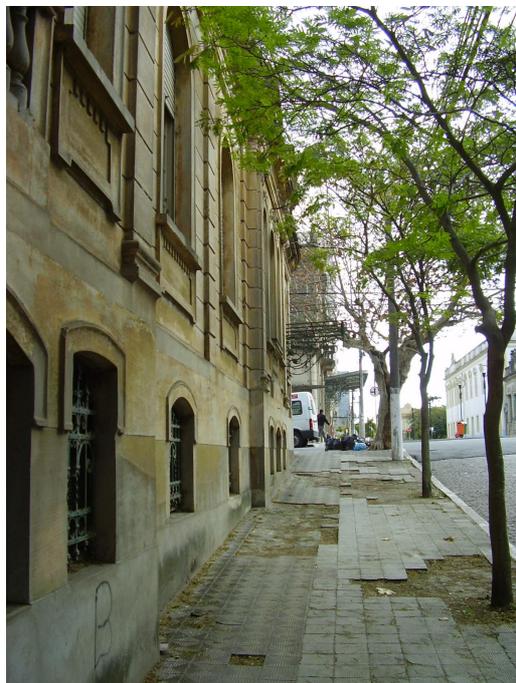


Figura 2: A calçada
Fotografada por Paula

Nas escritas de duas alunas percebi que elas destacaram que o tempo utilizado foi maior e que este fator ampliou a percepção. Elas escreveram que tiveram mais tempo para observar, pensar e olhar para a cidade. Inclusive, uma das estudantes, destaca que nem sentiu o tempo passar. Será que esse não sentir o tempo passar pode ser decifrado como o tempo de Aion? Que é o tempo do pensamento, das sensações como escreveu Deleuze.²⁰⁶ Elas expressaram que:

Essa foi uma aula diferente, nem senti o tempo passar. Na escola ficamos só com o tempo que temos pra aula, dessa vez tivemos mais liberdade e ficou bom. Tivemos mais tempo para observar a cidade, agir através da fotografia. (Paula)

Essa aula que a gente fez que foi a de caminhar pela cidade e olhar para a cidade, e registrar coisas que a gente viu, foi muito legal. Foi um momento que fez a gente pensar e olhar para a cidade sem tanta pressa. (Mara)

Mara comentou que a atividade “foi um momento” que possibilitou que ela refletisse e olhasse para a cidade com calma, sem a urgência e celeridade que temos nos dias atuais. Houve uma ação provocada através de um olhar mais afetuoso e terno para a cidade. Além de ter encontrado nas escritas dos estudantes expressões que declarassem esse tipo de sentimento, constatei essa emoção no momento da prática.

Mesmo que os alunos estivessem agitados, sendo que, essa era uma característica comum da turma, percebi que eles foram receptivos para a proposta, e aceitaram, ao ponto de fazerem comentários e perguntas. Inclusive, após fotografarem, olhavam as fotografias que haviam feito e comentavam. Faziam sugestões entre eles.

Maurício Lissovsky, nos seus estudos sobre a fotografia, no livro *A máquina de esperar*, escreve que se considerarmos que a prática fotográfica “seja, como quase unanimemente se afirma, uma ‘experiência’ tão característica moderna, não é possível conceber uma experiência sem duração.”²⁰⁷ Com efeito, a prática fotográfica é uma experiência com o tempo na produção de visibilidade. A experiência de fotografar, faz-se pensamento diante da técnica, através da escolha do que o nosso olhar quer registrar. A fotografia é um dispositivo que busca capturar o instante do olhar.

O dia de hoje, foi carregado de emoção, pena que acabou. A cidade de Pelotas é muito conhecida pelos seus prédios, muitas vezes as pessoas daqui nem valorizam, nem dão importância pra nossa cidade. O pior era ter que **escolher** o que fotografar, era tanta coisa que tinha na cidade, que dava para se perder. (Kátia)²⁰⁸

²⁰⁶ DELEUZE, G. *Lógica do sentido*, 2007, p. 65.

²⁰⁷ LISSOVSKY, Maurício. *A máquina de esperar: origem e estética da fotografia moderna*, 2008, p. 8.

²⁰⁸ Grifos feito por mim.

A prática fotográfica é atravessada por escolhas, através de uma ativação do olhar. A “‘mística do ‘clique’, do ‘momento decisivo’, do instante mágico em que o obturador pisca”²⁰⁹ pode ser entendida tanto como uma experiência do olhar, como uma experiência ética. Pois a decisão, a atitude de fotografar, de registrar o olhar, o instante, parte de uma escolha coberta por uma condição de experiência com a visibilidade, com o que vemos, e de como nos afeta o que vemos.

O ato de fotografar é uma atividade diretamente ligada à percepção visual, já que é minado pela participação do fotógrafo no fluxo vital do instante com o gesto da escolha do que ele quer preservar através do seu olhar. E desta forma, o olhar espanta-se por uma multidão de trajetos, sequências, momentos e acontecimentos imprevisíveis. A fotografia é um tipo de experiência em que o seu ato arranca da vida um instante e o transforma em imagem, em momentos documentados quando sensibiliza a película.

A atividade propiciou que os alunos fossem mais ativos. Eles acionaram o olhar para a cidade, e o conhecimento foi sendo produzido através das suas percepções e reflexões.

A escrita de um estudante demonstra que ele foi aprendendo a olhar para os detalhes da cidade:

Eu fotografei muitas coisas que eu achei interessante, coisas que eu **pensei antes** em fotografar e coisas que **apareceram na hora**. Foi muito mais ação e ao mesmo tempo a gente buscou olhar os pequenos detalhes que tem a nossa vista e parece que nem se damos por conta de tanta beleza que tem ao nosso redor, e também, de tantos problemas que tem ao nosso redor. Fui vendo os detalhes da cidade com o *zoom* da máquina. (Marcos.)²¹⁰

Segundo Marcos, houve duas ações na atividade de fotográfica: capturar o instante do olhar e capturar o que havia pensado anteriormente. Observo essas duas condições na escrita do aluno, visto que, ele pensou antes no que iria fotografar. Ele escolheu o que ia olhar e deixar registrado na máquina. Mas ele escreve também, que apareceram coisas, naquele momento, naquele instante da experiência, em que ele não havia pensado. Registrou imagens que, como ele mesmo disse, “nem se damos por conta”, e que através da prática fotográfica foi aprendendo a olhar os detalhes da cidade.

²⁰⁹ LISSOVSKY, Maurício. *A máquina de esperar: origem e estética da fotografia moderna*, 2008, p. 9.

²¹⁰ Grifos feitos por mim.



Figura 3: Perspectiva
Fotografada por Kátia

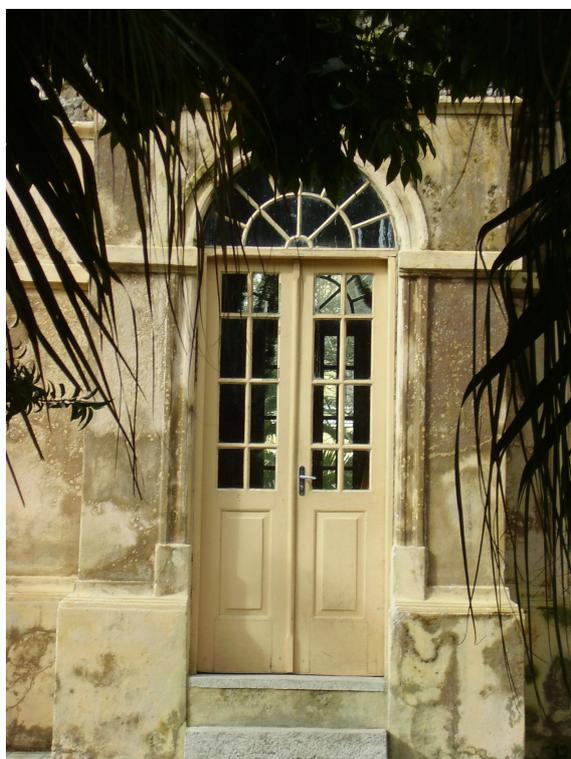


Figura 4: A porta
Fotografada por Marcos

O estudante comenta que devido ao recurso tecnológico de aproximação das imagens, através do efeito *zoom* da lente fotográfica, pôde observar os detalhes dos prédios da cidade. Ele também escreveu que “olhou, pensou e registrou o olhar”.

Roland Barthes, em *A câmara clara*, escreve que uma prática fotográfica “pode ser objeto de três práticas (ou três emoções, ou três intenções): fazer, suportar, olhar.”²¹¹ Uma prática fotográfica é produtora de três ações. Ela ativa o olhar. Ela nos faz pensar, suportar, observar e refletir sobre o que estamos olhando. E ela pede uma decisão, uma escolha, que fica definida pelo operador. Quem fotografa, na medida em que olha, pensa e sente, opera quando decide o que vai deixar registrado, conforme escreve Barthes “o *operador* é o fotógrafo”²¹², e como operador, o órgão do fotógrafo, do olho passa a ser o dedo que decide, escolhe, dispara e marca a experiência do instante.²¹³ A fotografia pode ser pensada como o instante que fica registrado como imagem-pensamento, ou também, “a que meu desejo se atém.”²¹⁴

Os alunos, ao chegarem até a praça localizada no centro da cidade, quiseram deixar registrado aquele momento. Foi solicitado a um dos transeuntes que nos fotografasse. Os alunos e a professora-pesquisadora participaram daquele momento da pose, que é característico da fotografia. Documentar, registrar, pousar, guardar o instante, para que após, seja dito: Veja, eu estava lá! Olhe quem estava na aula passeio! Pois “o que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente.”²¹⁵

Os estudantes desejaram conservar aquele momento. Escolheram registrar a imobilidade viva daquele instante no âmago do mundo em movimento. Este foi um momento que posso entender como duração, como registro de um instante atravessado pela experiência do sujeito que quer manter aquele tempo, para depois revivê-lo, através da memória, quando olhar novamente para aquela fotografia, e pensar: Estávamos na praça! Pousamos juntos na aula passeio!

²¹¹ BARTHES, Roland. *A câmara clara*, 1984, p. 20.

²¹² Idem, *Ibidem*.

²¹³ Idem, p. 30.

²¹⁴ Idem, *Ibidem*.

²¹⁵ Idem, p. 13.



Figura 5: A fachada do teatro
Fotografada por Marcos



Figura 6: Mãe e filho
Fotografada por Silvia

Houve um momento na atividade, que observei que dois alunos estavam comentando sobre o estilo dos cavalos que compõem o chafariz da praça. Aproximei-me deles e surgiu o seguinte comentário de um dos alunos: “Professora, que esquisito esses cavalos do chafariz, nunca tinha percebido o detalhe das patas desses cavalos. Eles são uma mistura de cavalo com peixe. Olha só!”(Pedro)²¹⁶

Este comentário feito pelo aluno produziu um tipo de conhecimento ou interesse, pois na aula, após a atividade, comentei sobre aquele detalhe observado por ele. Pesquisei sobre aqueles “seres cavalos” representados na *Fonte das Nereidas*. Apresentei para os estudantes, através de imagens, e de um material pesquisado, que aqueles seres cavalos, com patas de peixe, pertenciam à mitologia grega. Eles eram chamados de *Hipocampos*. Os hipocampos eram seres consagrados por *Poseidon* ou *Netuno* (como era chamado pelos romanos). *Poseidon* era o deus grego das profundezas do mar, relacionado aos terremotos e aos cavalos. Seu carro era puxado por monstros, como espécie de cavalos-marinhos de rabo de peixe e cujo corpo era coberto por escamas.²¹⁷ Comentei que as *Nereidas*, na mitologia grega, eram consideradas ninfas do mar, das águas, das fontes. Essas ninfas acompanhavam o cortejo de *Poseidon* sentadas na garupa dos *Tritões* e dos cavalos-marinhos, *Hipocampos*.²¹⁸ Por este motivo, talvez, elas foram representadas nesta situação no chafariz da praça.

Este tipo de conhecimento provocou interesse nos alunos. Constatei que eles ficaram bastante curiosos, ao ponto de comentar: “Olha só, a gente tem essas coisas tão bonitas na cidade e nem sabe direito da onde elas vêm.”²¹⁹(Márcia) Imagino que com a prática fotográfica este conhecimento produziu um certo sentido.

Agora eu dei mais valor a outras coisas que estão no nosso redor, como a praça. Arrumaram a nossa praça, a gente passava por ela e via que estavam mexendo nela, mas hoje nós vimos coisas que eles mudaram, coisas que não tem mais e coisas que botaram agora na praça. Eu acho o chafariz da praça bonito. (Pedro)

²¹⁶ Anotação do diário de campo.

²¹⁷ MÉNARD, René. *Mitologia Greco-romana*, 1997, p. 176.

²¹⁸ Idem, p. 183.

²¹⁹ Anotações do diário de campo.



Figura 7: Fonte das Nereidas
Fotografada por Pedro

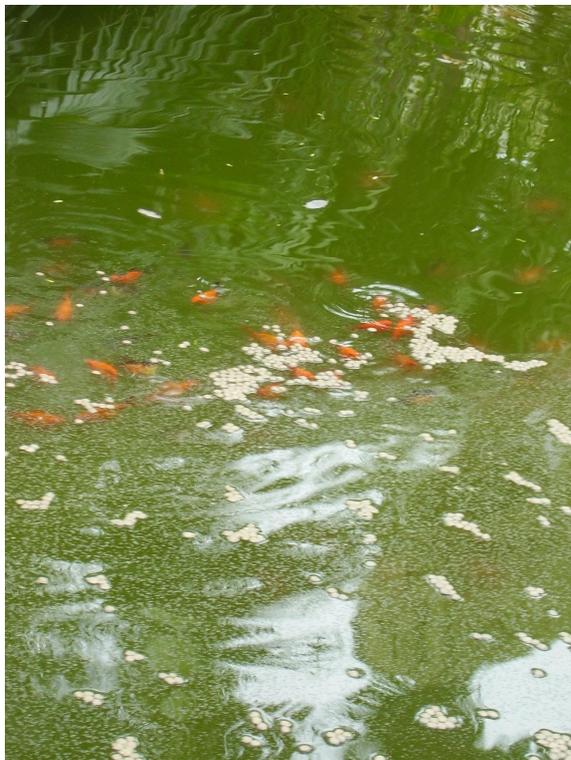


Figura 8: Os peixes do lago da praça
Fotografada por Lucia

A fotografia é repleta de informações. Ela nos revela momentos, lugares e acontecimentos que ficam cristalizados por meio de um simples clique. Através dessa prática, podemos imaginar que paramos um segundo no tempo para registrar o que acontece ao nosso redor. Podemos, também, através do ato de fotografar, ver coisas que ficam despercebidas, os detalhes da praça, do chafariz e dos prédios.

As fotos que eu tiro são muitas vezes minhas com minhas amigas e com a família. **Hoje fiz umas fotos diferentes**, gostei de fotografar os peixes, a pontezinha, o menino olhando os peixes, as árvores da praça, os detalhes dos prédios, as coisas que arrumaram na cidade. Foi diferente. Queria ver coisas que eu achasse bacana para fotografar então pensei nas coisas que tem na cidade, que dividem a cidade conosco, como, as pessoas, animais, plantas da cidade. (Lucia)²²⁰

A atividade de fotografar a cidade produziu em Lucia outro tipo de relação com a fotografia. Ela comenta que passou a valorizar esta atividade como uma forma de olhar e perceber as coisas ao seu redor. Ela observou, com cuidado, os detalhes dos prédios, dos monumentos da cidade, a vegetação, os animais e as modificações que foram feitas na cidade e passavam despercebidas.

Olhar para a cidade pode nos possibilitar o reconhecimento de que ela é uma extensão do nosso corpo. Notar a cidade pode nos fazer pensar: por que estamos juntos? Perceber a cidade através de uma singela prática fotográfica já pode ser o começo de um pensamento ético e estético. Os estudantes comentaram expressivamente sobre a falta de cuidado e atenção, percebidas por eles, para com a cidade.

Eu aprendi muitas coisas mais sobre a cidade, e pena que muitas pessoas **não cuidam dela**, jogam lixo no chão soltam tudo na rua, é preciso cuidar da cidade, a limpeza e principal, para evitar doenças e deixar a cidade bonita. Todo mundo gosta da sua casa limpa e bonita e a cidade é como a nossa casa. (Antonio)²²¹

Além de tudo vi que nos prédios abandonados as pessoas acham lugar para **fazer a sua arte**, deixar a sua marca, interferir na cidade, dar um sinal, como eu estou aqui. E a **arte pode ser assim também eu estou aqui!** A gente passa por muitas coisas e muitas vezes não valoriza e não se dá conta que aquilo existe e pode precisar da gente. (Marcia)²²²

Marcia observou a arte nos prédios abandonados da cidade. Notou que as pessoas sempre buscam um espaço, um pequeno lugar, um edifício abandonado para interferir, para despertar, no outro, uma atenção vital: “eu estou aqui!”

²²⁰ Grifos feitos por mim.

²²¹ Grifos feitos por mim.

²²² Grifos feitos por mim.



Figura 9: Arte na cidade
Fotografada por Marcia



Figura 10: O lixo da cidade
Fotografada por Antonio

A prática fotográfica despertou na estudante uma atenção para questões éticas. Ela observou com cuidado as coisas, valorizou pequenos detalhes, notou a existência de determinadas coisas na cidade, ao ponto de pensar que tais coisas podem precisar da nossa atenção. Pequenos detalhes podem fazer a diferença.

Foucault expressava em seu pensamento que mais do que uma grande revolução, o importante seria fazer pequenas revoluções diárias, pequenas mudanças, atitudes, “como caminho para crítica e mudança.”²²³ Talvez, pequenos encontros como foi a prática fotográfica, façam diferença, ou até mesmo pequenas revoluções.

Fazer arte, pensar com arte, viver com arte, são os acordes de uma possível reconciliação com a vida. Pois desenhar e pintar no que está abandonado, pode ser uma forma de expressar, também, o quanto estamos abandonados e nos abandonamos. Ou uma forma de expressarmos: “Assim vivemos nós, os desejosos!”²²⁴ Assim somos nós, os que sentem!

Somos habitados e possuídos por um exterior imaginado como se fosse interior. Esse exterior é a vida transbordante que se estreita ao nosso redor, quando olhamos para ela, quando olhamos para o mundo. Mas, como ensinar a olhar para a vida ao nosso redor? Como aprender a olhar para o exterior que nos habita? Com que educação? Com arte? Como?

A escrita de uma aluna, sobre a aula passeio, talvez ajude a pensar sobre as perguntas anteriores. Ela escreveu:

A forma como a gente andou pela cidade foi legal, em outras vezes saímos pelo colégio para fazer visitas na baronesa, na fenadoce, etc, mas desta vez foi pra ver e pra interagir, para gravar o nosso olhar na máquina, e cada um queria o mais bonito, **queria aprender** a fotografar **para impressionar**. Isso deve ser coisa do ensino de arte, coisas incomuns. Coisas que agradam mesmo a vida, **juntar o grupo** da turma, unir mais a nossa turma que nem queria fazer formatura e agora já está até pensando. (Paula)²²⁵

Quando Paula escreve “juntar o grupo da turma”, fiquei pensando que o sentido de uma aula pode brotar de um encontro. No meu entendimento, aprendemos através de encontros. Quando ela diz que “queria aprender”, eu penso que ela já estava no início de um aprendizado. Estava começando a aprender a olhar para o mundo, sem ser uma mera espectadora. Ela disse que houve uma interação, uma participação ativa na atividade.

²²³ VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*, 2005, p.32.

²²⁴ NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. Apud SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche, biografia de uma tragédia*, 2001, p.15.

²²⁵ Grifos feitos por mim.



Figura 11: O detalhe do porão
Fotografada por Paula



Figura 12: Grades e verdes
Fotografada por Marcos



Figura 13: Reflexo
Fotografada por Graça



Figura 14: Alto-relevo
Fotografada por Pedro

Em *Diferença e repetição*, Deleuze diz que é quase impossível sabermos como alguém aprende, mas ele nos dá algumas pistas sobre o aprendizado. Para ele, estamos em um processo de aprendizado quando buscamos encontrar a solução para um problema. Os problemas estão em relação com signos, visto que, “são os signos que ‘dão problema’ e que se desenvolvem num campo simbólico.”²²⁶

Dessa forma, buscamos aprender quando estamos diante de um signo a ser decifrado. Quando estamos diante de uma experiência de fotografar a cidade e queremos decifrar como fotografar para “impressionar”. Quando estamos olhando, percebendo, relacionando e recordando, talvez estejamos no início de um aprendizado.

Os signos são objetos de um aprendizado de um determinado tempo, cada tempo possui os seus próprios signos. Para que se aprenda alguma coisa, é preciso ser provocado, ou melhor, é preciso levar em consideração objetos, seres, matérias que nos emitem signos, e é preciso decifrá-los, “não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico, tornando-se sensível aos signos da doença.”²²⁷ Nessa parte consiste a unidade dos signos.²²⁸

A tarefa do aprendiz é distinguir nos signos “quem são seus legisladores e seus papas.”²²⁹ Aprender é “interpretar e interpretar é explicar ou explicitar o signo enunciando o sentido.”²³⁰ O sentido do signo é o que nos força a pensar, “é o desenrolamento, o desenvolvimento, a explicação do signo,”²³¹ através da linguagem.

A vida é um aprendizado, vivemos uma vida decifrando signos. Mas os signos não podem ser decifrados da mesma maneira, “não tem sentido e relação idêntica”²³², nesta parte consiste a pluralidade dos signos.

Deleuze diz que os signos mundanos, onde se perde o tempo, aparecem nas relações sociais, sendo que, cada meio social “tem seu sistema específico de signos”²³³, de valores. Os signos mundanos são vazios, formais, materiais, “correspondem a determinadas leis.”²³⁴

²²⁶ DELEUZE, G. *Diferença e repetição*, 2006, p. 236.

²²⁷ DELEUZE, Gilles, *Proust e os signos*, 2006, p. 4.

²²⁸ Idem, p.5.

²²⁹ Idem, Ibidem.

²³⁰ MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*, 2009, p. 197.

²³¹ Idem, Ibidem.

²³² DELEUZE, Gilles, *Proust e os signos*, 2006, p. 5.

²³³ MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*, 2009, p. 195.

²³⁴ DELEUZE, Gilles, *Proust e os signos*, 2006, p. 22..

Nos signos do amor a inteligência nos violenta e busca decifrar o tempo perdido. Os signos do amor são “de mundos misteriosos, desconhecidos.”²³⁵ Eles exprimem um mistério que “exclui o amante”²³⁶, daí surge o ciúme, “daí o sofrimento dos que amam.”²³⁷

Os signos sensíveis, “signos da natureza”²³⁸ ou impressões sensíveis estão a caminho da arte. Os signos sensíveis, na maioria das vezes, nos fazem redescobrir o tempo, sendo que, “o mais famoso se encontra na experiência da memória involuntária.”²³⁹

Os signos da arte “trazem o tempo redescoberto.”²⁴⁰ A arte é rica em signos, ela imaterializa os signos do tempo de uma vida nas sensações que ela produz. Por isso, Deleuze entende que a arte é o tempo absoluto.²⁴¹ Todos os demais signos convergem para os signos da arte. O aprendizado com a arte produz o reencontro com os signos do aprendizado de uma vida.

Deleuze diz que: “Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas, esse dom, correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários.”²⁴² Por este motivo, entendo que, a aula deve ser um encontro, um ensaio. Um encontro ativo, pois só existe encontro quando nosso corpo é afetado pelo que nos acontece.

Aprender com Artes Visuais é decifrar os signos que se revelam através do nosso olhar. É ser sensível aos signos que percebemos através do olhar, através das imagens que vemos e produzimos. É colocar em movimento perceptos, afectos, e criar blocos de sensações através do olhar.

Penso que, durante a atividade, estávamos no início de um aprendizado. Senti que os alunos estavam com motivação, com vontade de aprender a olhar e fotografar a cidade. Imagino que a experiência de fotografar a cidade, produziu nos alunos um aprendizado através dos signos sensíveis. A escrita de um aluno demonstra que a experiência trouxe uma lembrança, uma recordação à memória. Assim ele escreveu:

²³⁵ DELEUZE, Gilles, *Proust e os signos*, 2006, p. 196.

²³⁶ Idem, *Ibidem*.

²³⁷ Idem, *Ibidem*.

²³⁸ Idem, *Ibidem*.

²³⁹ MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*, 2009, p. 196.

²⁴⁰ DELEUZE, Gilles, *Proust e os signos*, 2006, p. 23.

²⁴¹ Idem, p. 23.

²⁴² Idem, p. 25.

Quando fotografei o castelo da XV, **eu lembre do tempo que eu ia lá com meu irmão**, me lembrei daquela época, de passear lá naquela zona da nossa cidade. As fotos se não ficarão tremidas tão valendo. (Antonio)²⁴³

No final do encontro aconteceu, acidentalmente, uma situação muito interessante. Estávamos no final da atividade, na região do Porto da cidade. Os alunos estavam um pouco cansados. Mas no momento em que chegamos nessa região, estava passando o trem. Os alunos, neste instante, ficaram bastante agitados, correram para não perder este momento.

Um momento que me marcou foi mesmo quando a gente viu o trem que passa na cidade, **eu sempre ouvia o barulho do trem** e sabia que tinha um trem na cidade que cruzava de Rio Grande a Pelotas, **mas eu nunca tinha visto o trem**. Bah que momento legal foi aquele eu vi e fotografei o trem, todo mundo naquela hora saiu correndo pois queria pegar o momento que o trem tava passando na ponte. Todo mundo se emocionou. (Marcos)²⁴⁴

²⁴³ Grifos feitos por mim.

²⁴⁴ Grifos feitos por mim.



Figura 15: A ponte e o trem
Fotografada por Marcos



Figura 16: O castelo abandonado da rua 15
Fotografada por Antonio



Figura 17: Andaimos
Fotografada por Graça

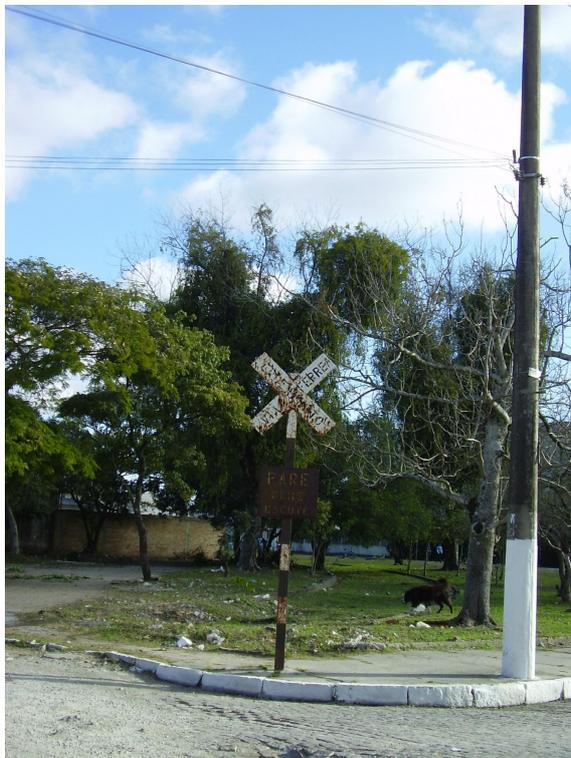


Figura 18: Pare, olhe, escute
Fotografada por Márcia

Entendo que essa prática foi bastante diferente das atividades produzidas em uma aula de Artes Visuais convencional. E desse modo, parece-me que se abriram outros espaços e temporalidades que, talvez, tenham possibilitado aos estudantes alguma experiência com a disciplina de Artes Visuais. Isto porque, na mesma medida em que a fotografia possibilita o registro de um instante único, a experiência, como aquilo que nos acontece, “não se repete nunca do mesmo modo. A *experiência* é mesmo o que nos passa, o que só é como é uma única vez.”²⁴⁵

Penso que a atividade provocou desdobramentos nos alunos. No meu entendimento alguns acontecimentos simbólicos foram, quando comentei sobre a *fonte das Nereidas* na sala de aula, os alunos demonstraram bastante curiosidade e interesse. Também, diversas vezes eles relembrou o passeio, comentavam sobre o trem, inclusive, eles sugeriram outra atividade semelhante a esta em outras regiões da cidade. A maioria dos estudantes postou algumas das fotografias em seus *blogs*, no *Orkut*, e junto com elas algumas frases sobre a cidade.

Outro ponto marcante em meu entendimento foi que a turma optou em fazer uma cerimônia de formatura. Eles decidiram, escolheram, fizeram questão que, no dia da formatura, no momento em que cada um deles recebesse o diploma de conclusão de curso, fossem reproduzidas, em uma tela de fundo, as fotografias da cidade que foram produzidas por eles, naquela tarde do inverno de 2009, em Pelotas.

²⁴⁵ SILVA, Fabrício Tavares Santos. *Escrever, pintar palavras, desenhar pensamento: escrita como experiência de formação*, 2008, p. 11.

IV - ÚLTIMAS PALAVRAS...

Quando temos palavra para algo, também já o ultrapassamos.
Nietzsche, Crepúsculo dos Ídolos, §26

Talvez, quando se chega nesta parte de uma dissertação, estejamos com nossa “câmara escura” sendo banhada pelo líquido revelador, onde se dão a ver as imagens que compuseram o exercício de escrita. Talvez. E quem sabe, quando revelamos a fotografia da dissertação, ela possa deflagrar a necessidade de se escrever outra história. Ela crie asas à imaginação para outras possibilidades.

A sensação de quem escreve é de que poderia ter aprofundado mais, escrito mais, pensado de outra forma. Uma dissertação é uma escrita, e se a escrita é um caso de devir, estas últimas palavras são acompanhadas por reticências, e não por um ponto final. Pois existe a possibilidade de outras análises, de outras leituras. Deixarei o texto aberto, em movimento.

Junto com estas reticências escrevo breves considerações que ficaram marcadas, pelo menos em mim, neste trabalho que foi feito em um tempo, com um grupo. Desta forma assumo a transitoriedade destas considerações.

Ao perseguir o sentido que os estudantes dão às aulas de Artes Visuais na escola, buscava uma abertura para compreender a relação que eles faziam entre arte, educação e vida. Entendendo que o sentido que os alunos dão a esta disciplina é efeito dos discursos da pedagogia sobre a arte e seu ensino.

Observei nos textos dos alunos que eles demonstram desinteresse em aprender esta disciplina na escola. Pois o ensino desta disciplina no currículo escolar fica na contramão das necessidades que a vida atual exige das pessoas. A educação para eles é um meio de conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho, em um mundo extremamente competitivo.

No entanto, o ensino da Arte possuía um grau de valor expressivo na vida dos alunos quando eles eram crianças. Talvez, porque nesse tempo eles estivessem apenas, começando a pautar suas condutas conforme o tipo de orientação que fica determinada na escola. A criança, com o passar do tempo, vai aprendendo as orientações que são produzidas na escola, e a partir delas ela vai se disciplinando e construindo a sua subjetividade. Hoje, os estudantes subjetivados pelas práticas da sociedade normativa e disciplinar, na qual a escola possui um papel significativo, desejam estar preparados

para o mercado do trabalho, e a aula de Artes não possui o valor afirmativo que eles davam no tempo em que eram crianças.

Atualmente, os alunos não se sentiam motivados pelas atividades que realizavam nas aulas de Artes Visuais. As escritas deles apontam que o ensino desta disciplina na escola é marcado por uma historicização da arte. E segundo os estudantes essa história fica deslocada das suas vidas, das suas práticas cotidianas. Conforme percebi nos textos dos estudantes, o ensino desta disciplina na escola produz neles o sentido de que, o aprendizado de Artes Visuais é o reconhecimento das obras de artistas consagrados na história da arte.

No entanto os alunos expressaram em seus textos que eles têm um tipo de relação com a arte, pois comentaram sobre o interesse que têm por vídeos, *blogs*, tatuagens, entre outras atividades. Eles entendem que há uma diferença, ou um deslocamento do que lhes é ensinado nas aulas de Artes Visuais com as práticas que eles realizam. Notei que os estudantes são influenciados pelas novas mídias digitais. Todavia a escola nem sequer tem uma sala de aula específica para esta disciplina, ela não possui, também, recursos para desenvolver algum tipo de trabalho com esses novos meios eletrônicos, como computador, acesso à *internet*, entre outras tecnologias.

Se esses novos meios digitais fazem parte das práticas dos estudantes no mundo atual, será que nós, professores, estamos preparados para isso? Como trabalhar estas questões? Como dialogar com essas novas tecnologias? Penso que essas novas tecnologias influenciam de forma expressiva os estilos de vida do contemporâneo. Inclusive, no tipo de experiência que podemos ter com a arte.

A escola possui uma precariedade de recursos. Percebo que ela ainda é uma instituição enraizada no século XIX. No entanto seus alunos apresentam outras problematizações, são subjetivados por outros dispositivos como a televisão, a *internet*. Parece-me que a escola não consegue acompanhar essas questões. Conforme Jorge Ramos do Ó:

[...] a escola mudou, apesar de tudo, menos rapidamente do que mudou a população que a foi constituindo. O modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre idade do aluno e o saber que lhe é fornecido. Estes grupos-classe são, ainda, constituídos, por regimes de avaliação muito próximos e o conteúdo ministrado é um conteúdo racionalista, que podemos dizer que visa construir através das disciplinas do plano de estudo uma visão racional e articulada da realidade, que tem dentro dela um modelo intelectual que consiste em imaginar que o mundo é um mundo completo. [...] O modelo de educação

que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são do século XXI do que do século XIX. De maneira que, parece-me, há um desencontro.²⁴⁶

Outro ponto expressivo da pesquisa, no meu entendimento, foi quando percebi a interferência do tempo disciplinar no tipo de experiência que os alunos têm na escola. Identifiquei o tipo de experiência que produz a escola nos alunos através do tempo medido, cronometrado, que pauta o espaço escolar. Quando o estudante escreveu que é incomum a pausa para o pensamento no ambiente escolar, observo que a escola exclui a possibilidade de propor momentos reflexivos, de criação e de fruição na aula de Artes Visuais.

Na escola, o tempo imperativo é o de Cronos, suas práticas são organizadas através do passado com o intuito de projetar o futuro. Através dessa forma de compreensão nossas ações são medidas, determinadas por uma previsibilidade. Não aprendemos a pensar o presente, a refletir sobre o instante que estamos vivendo. O conhecimento já está regulamentado dentro do currículo, apenas precisamos tomar conhecimento da sua existência. Aprendemos na escola a ser sujeitos do conhecimento. Através do tempo frenético, corrido, medido, delimitado pelas grades curriculares vamos aprendendo um tipo de experiência que nos produz o currículo. O currículo, a escola são artefatos culturais da Modernidade. Penso que a experiência que estes dispositivos produzem é a experiência da Modernidade. A experiência do sujeito do conhecimento, do sujeito do “conhece-te a ti mesmo.”²⁴⁷

É quase impossível desta forma que algo nos aconteça, que tenhamos uma *experiência* conforme escreve Larrosa, pois me parece que na escola ficamos limitados ao tempo disciplinar. Diz Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.²⁴⁸

Penso que o tempo disciplinar reduz a possibilidade de que alguém tenha alguma abertura para a experiência. Somos sujeitos modernos, sujeitos do

²⁴⁶ Ó, Jorge Ramos. *Desafios à escola contemporânea: um diálogo*, 2007, P 2.

²⁴⁷ FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*, 2006.

²⁴⁸ LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002, p. 24.

conhecimento, e por isso, um pouco desacostumados a cultivar a atenção, a escuta, o olhar suave para os acontecimentos.

A prática fotográfica foi uma tentativa de abrir um espaço para uma possível experiência na aula de Artes Visuais, através de um olhar para a cidade. Foi um ensaio para um possível encontro com a cidade através da prática fotográfica. Não havia um conhecimento prévio a ser ensinado, apenas o desconhecido, o imprevisível. Pretendi que a atividade fosse um processo, um meio da mesma forma que entendo que seja a arte. Para Nietzsche a arte “não reside no que ela promete, mas no que ela provoca.”²⁴⁹

Penso, também, que ensinar arte não diz respeito exclusivamente à arte. Porque acredito que ensinar arte é uma forma de pensar sobre como nos tornamos o que somos e sobre como olhamos para a vida. Desta forma entendo que o aprendizado com a arte é um exercício que nos aproxima da vida, e essa aproximação, esse encontro com a vida pode ser pensado como um encontro ético e estético.

A aula passeio foi uma tentativa de abertura para olhar para a cidade. Parece-me que nesta atividade estávamos a caminho de uma experiência. Penso que estávamos aprendendo juntos. Penso que a atividade foi diferente das outras aulas. Fico tentada a dizer que ela foi uma abertura para que algo nos acontecesse, nos tocasse, nos afetasse. Por mais singelo que tenha sido o exercício de olhar para a cidade através da fotografia, ele foi um momento único.

Após a atividade a turma demonstrou mais interesse pela disciplina. Em diversos momentos os alunos traziam para a aula as lembranças daquele dia. Também realizamos outras atividades na aula com as fotografias dos alunos, pois elas foram impressas em preto e branco, e os estudantes realizaram outros trabalhos com elas.

Encontrei algumas dificuldades, apenas, para organizar o material. Parte do trabalho de organização e algumas impressões para trabalhar em sala de aula, foram realizadas na minha residência. A escola não possui, também, outros recursos para que eu desenvolvesse outros tipos de atividades com alunos com as fotografias produzidas por eles.

Já é o outono de 2010 em Pelotas e a professora-pesquisadora sentiu que o tempo passou, e que se aproxima o momento dela ter que encerrar a sua dissertação. O tempo não espera. O tempo não pára. Então, ela senta frente à tela do seu computador para escrever as suas últimas palavras.

²⁴⁹ DIAS, Rosa. *Nietzsche e a “fisiologia da arte”*, 2006, p. 204.

Esta dissertação termina por aqui, porém a professora de Artes Visuais segue enfrente, nos corredores da escola, na sala de aula junto com seus alunos, seguindo o seu destino.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de filosofia* – 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, Maria Lucia. & MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 2. Ed. rev. Atual. São Paulo, 1993.

ARANTES, Priscila. *@rte e mídia: perspectiva da estética digital*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 2000.

ARTIÈRES, Philippe. *Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault*. In.: GROS Frédéric. (org.) *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais* – 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BORGES, Jorge Luis. *A biblioteca de Babel*. In.: *Ficções*. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BORNHEIM, Gerd. *As metamorfoses do olhar*. In.: NOVAES, Adauto.[et al.]. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSI, Alfredo. *O tempo e os tempos*, In.: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e história*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL, LDB n.º 9394 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20.12.96*.

BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*, Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf .Acesso em 12/05/2008.

BRASSAÏ. *Proust e a fotografia*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid M. Xavier. Revisão Técnica Alfredo Veiga- Neto e Walter O. Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CORAZZA, Sandra e SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limites do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.
- DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Coleção Trans. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34 Ltda., 1992.
- _____. *Mil Platôs. Capitalismos e esquizofrenia*. Volume IV. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução Eloísa Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34 Ltda., 1992.
- _____. *Crítica e clínica*. Coleção Trans. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34 Ltda., 1997.
- _____. *A ilha deserta: e outros textos*. Edição Preparada por David Lapoujade. Organização da edição brasileira e revisão técnica Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *Foucault*. Tradução Claudia Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. *O ato de criação*, em Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, Trad. José Marcos Macedo. São Paulo, 27-6-1999, p. 4. In.: ARANTES, Priscila. *@rte e mídia: perspectivas da estética digital*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- _____. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado – 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Francis Bacon: Lógica da sensação*. Tradução coordenada por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Fontes. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DIAS, Rosa M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

_____. *Nietzsche e a “fisiologia da arte.”* In.: MARTINS, Angela; FEITOSA, Charles, BARRENECHEA, Miguel; PINHEIRO, Paulo (orgs.). *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

EWALD, F. *Foucault e a norma*. In.: EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 2000.

FIMIANI, Mariapaola. *O verdadeiro amor e o cuidado comum com o mundo*. In.: GROS Frédéric. (org.) *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, Tradução Sama Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*, Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Theatrum philosophicum*. In.: Ditos & Escritos, vol II – *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Michel. *A hermenêutica do sujeito*, Tradução Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, Revisão de José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, Revisão de José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *Soberania e disciplina*. Curso do Collège de France, 14 de janeiro de 1976. In.: FOUCULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *Verdade e poder*. In.: FOUCULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *A arqueologia do saber*, Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, José. *Infância desejada*. In.: *O povo online*, 2008. Encontrado em <http://opovo.uol.com.br/opovo/vidaearte/817436.html> - Acesso em 27/02/2010.

KANT, Imanuel. *Respuesta a La pregunta: Qué es La ilustración?*, 1988. In.: *Nietzsche & a Educação*. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. – 2. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KENNY, Anthony. *História concisa da filosofia ocidental*. Lisboa: Temas e Debates – Atividades Editoriais Lda., 1999.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *O. Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Nietzsche & a Educação*. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. – 2. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEINER, Nelson. *O olhar atento de Nelson Leirner*. In.: *Continuum Itaú cultural*. Revista eletrônica, 2007. Encontrado em: <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000485.pdf> Acesso em: 12/ 05/ 2009.

LISSOVSKY, Maurício. *A máquina de esperar: origem e estética da fotografia moderna*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MAIRESSE, D. *Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa*. In.: FONSECA, T.M.; KIRST, P. (Orgs.). *Cartografias e devires: a construção do presente*, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MÉNARD, René. *Mitologia Greco-romana*. São Paulo: Opus, 1997.

MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. *Contexto nacional: as principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores*. Encontrado em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=10 Acesso em 30/03/2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar a marteladas*, São Paulo: Editora Escala, s/d.

_____. *O livro do filósofo*, São Paulo: Editora Escala, s/d.

_____. *Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém*. Tradução: Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *Genealogia da moral*, São Paulo, Cia. Das Letras, 1998.

_____. *A gaia ciência*. In.: SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche, biografia de uma tragédia*. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

Ó, Jorge Ramos. *A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX*. In.: SOMMER, L.; BUJES, M. *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Editora ULBRA, 2006.

_____. *Desafios à escola contemporânea: um diálogo*. Revista Educação e Realidade - UFRGS, jul/dez 2007. Encontrado em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6653/3970> - acesso em 12/03/2010.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- PIZARNIK, Alejandra. *Poesia completa*. Coleção Poesia Lumen. Barcelona: Editorial Lumen, 2001.
- PLATÃO. *A República*. In.: Coleção Os Pensadores. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social do poder*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, 1994. p. 178.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas do poeta sobre a vida: a sabedoria de Rilke*. Organização Ulrich Baer, São Paulo: Martins, 2007.
- RIZZI, M.C. de S. *Caminhos metodológicos*. In.: BARBOSA. A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, 2003. p. 64.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche , biografia de uma tragédia*. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- SILVA, Fabrício Tavares Santos. *Escrever, pintar palavras, desenhar pensamento: escrita como experiência de formação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 18.
- SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Dias. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*, Porto: Afrontamento, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VIEIRA, Jarbas. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004, p. 42.
- ZORDAN, Paola. *Aulas de artes, espaços problemáticos*. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf - Acesso em 10/03/2009.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)