

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

DESAFIOS E INQUIETAÇÕES:
AS AULAS DE ARTES COMO ESPAÇO PARA EXPERIÊNCIAS
DISRUPTIVAS DE APRENDIZAGEM

Gabriela de Almeida Malafaia

Porto Alegre

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

DESAFIOS E INQUIETAÇÕES:
AS AULAS DE ARTES COMO ESPAÇO PARA EXPERIÊNCIAS
DISRUPTIVAS DE APRENDIZAGEM

Gabriela de Almeida Malafaia

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Mastroberti

Porto Alegre

2014

Dedico a todos aqueles que aprendem, desaprendem e reaprendem.

“As avezinhas aprendizes eram todas diferentes umas das outras. Havia o rouxinol e o seu maravilhoso trinado; havia a calhandrinha e o seu canto monótono. Ia à escola o melro saltitante e o beija-flor de voo gracioso. Mas o manual de canto era igual para todos, o manual de voo era igual para todos. Ensinava-se o piar discreto e em coro. Praticava-se o voo curto, de ramo para ramo.”

José Pacheco

RESUMO

Na educação contemporânea percebe-se um movimento de inovação que as instituições de ensino, consolidadas no século XX, não conseguem acompanhar. E muitos destes têm como o sujeito principal o professor. Nesse sentido, essa pesquisa baseia-se na experiência de estágio dentro de uma instituição de ensino privada – Colégio Farroupilha, unidade Três Figueiras – durante o ano letivo de 2014, a partir da observação e da prática docente das aulas de artes. Como problema central o trabalho pergunta: a metodologia aplicada nas aulas de artes, durante o estágio prático, dentro do Colégio Farroupilha, contribui para o desenvolvimento da criatividade e das habilidades e competências artísticas de cada aluno? A partir disso, foram abordados nesta pesquisa temas como modelos de sala de aula, papel do professor no século XXI, criatividade e autonomia do aluno. A metodologia desenvolve uma prática docente aplicada nos alunos durante 10 aulas do segundo trimestre. O trabalho coloca em evidência a importância do papel do professor. Como fontes referenciais básicas o trabalho emprega os estudos de Maria Acaso (2012), José Pacheco (2007), Ken Robinson (2011), entre outros.

Palavras-chave: autonomia do aluno; criatividade; habilidades e competências.

SUMÁRIO

1 A MINHA ESCOLA DO PASSADO	7
2 O COLÉGIO FARROUPILHA COMO LOCAL DE INQUIETAÇÃO PRESENTE.....	9
3 DELIMITAÇÃO DE ESTUDO	10
4 O LOCAL ESCOLAR PRESENTE COMO POTÊNCIA PARA AS MINHAS AÇÕES....	15
5 A PESQUISA EM CAMPO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	17
5.1 A INTENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	18
6 MUNDOS QUE SE DESCOBREM: ASSUMINDO O PAPEL DE PROFESSORA.....	22
6.1 Observatório	22
6.2 A prática	24
6.2.1 A chegada	24
6.2.2 O desenvolvimento	25
6.2.3 O resultado	28
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34
LISTA DE FIGURAS	36
APÊNDICE – TERMO DE ANUÊNCIA	37

1 A MINHA ESCOLA DO PASSADO

O futuro precisa ser visto como um desafio para o pensamento do momento presente. E é sobre isso que discorre o meu trabalho.

Este estudo vem da inquietação sobre alguns modelos de educação a partir da minha experiência como aluna. Por muito tempo achei que eu era o problema, e hoje, através destes estudos consigo perceber que, na verdade, o problema era que além do sistema no qual eu estava inserida, a adolescência trouxe-me um diferente ponto de vista de enxergar o mundo.

Nos primeiros anos de colégio sempre obtive boas notas, participando de trabalhos voluntários, de concursos de poesia e além de ser líder de turma. O sistema servia perfeitamente para mim: a professora mandava, eu obedecia e tudo corria bem. Os problemas começaram com a adolescência e comecei a me questionar sobre o funcionamento da escola. Tudo o que eu buscava eram respostas para as perguntas: por que todos tínhamos que aprender da mesma forma? Por que os professores nos mandavam ficar quietos e nos tratavam com repulsa quando não ficávamos? Por que não éramos estimulados a dar o melhor de nós? E afinal, para que serviam todas aquelas provas? Eu não me sentia nada além de um número na chamada e de notas no boletim. Concluo, nos dias de hoje, que estas provocações fizeram com que eu fosse convidada a me retirar do colégio. Talvez seja uma herança cultural, coisas que acontecem naturalmente e que com o passar dos anos e com as mudanças de gerações, devem se reinventar. A introdução do artigo do Centro de Investigação e Desenvolvimento, *Perspectivas sobre o currículo na formação de professores*, diz:

Tendo em conta as mudanças que ocorrem na sociedade, a educação e a formação de professores sentem-se forçadas a se adaptarem às novas circunstâncias, não acompanhando muitas vezes as mudanças operadas fora da escola, por se centrarem ainda nos problemas de hoje ou de ontem. As mudanças na sociedade têm a ver, de entre vários fatores, com a globalização, a aceleração do conhecimento, a explosão da sociedade de informação, a crescente diversidade cultural, etc. São estas rápidas alterações na sociedade que vêm exigir novas abordagens, talvez radicais, à educação, se esta deseja ter de fato um papel ativo no desenvolvimento das pessoas, em aspectos como a redução da pobreza, da exclusão, da ignorância, da guerra e da opressão. A educação tal como a temos hoje, não consegue dar resposta às exigências de amanhã. (SNOEK et al., 2001, p. 2)

Não é coincidência que ultimamente ouvimos tanto falar em “inovação na educação”, são cursos, debates, fóruns, livros e sites diversos voltados para a discussão do tema. Percebo os sistemas (conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado), tal como os ciclo da natureza: nascem, crescem, reproduzem e morrem, a fim de dar espaço a

um novo ciclo que começará. Castells ilustra sobre este fenômeno, no vídeo *Nunca é o fim da história*:

Poder quer dizer a capacidade de impor sua vontade a outras pessoas, embora as outras pessoas não queiram. É o tipo de relação fundamental em todas as sociedades, por quê? Por que quem tem o poder organiza as instituições, os governos, as empresas, as universidades, de acordo com os seus interesses e seus valores. Então quem tem o poder tem todo o resto. Mas, felizmente, as sociedades não são só poder vertical, também são contrapoder. Porque se existe uma lei da existência humana, é a que onde há dominação há resistência à dominação, sempre, em todas as partes, de mil formas. E, conseqüentemente, onde há poder, há contrapoder. Ou seja, pessoas que se organizam, que se mobilizam, que emitem ideias, e realizam ações para expressar seus interesses, seus valores, contra os valores dominantes. Então todas as sociedades, todas as instituições, sempre são o resultado do poder e do contrapoder. Nunca é um poder absoluto quando um contrapoder se impõe ao que havia como poder, mudam os sistemas institucionais e tornam a começar. Nunca é o fim da história. O contrapoder que se transforma em poder começa a ser opressivo em relação aos outros. E se volta à dinâmica. Por isso comparo os movimentos sociais e o contrapoder com as ondas do oceano, que vão fazendo as rochas na praia entrarem em erosão, porque é um movimento lento, não o vemos, mas é realmente o que vai mudando a configuração.¹ (CASTELLS, 2014, tradução livre)

Voltando para a minha escola do passado, vejo que, adolescer junto com uma pitada de rebeldia, fez com que o colégio não fosse adequado para mim e eu não fosse adequada para ele. E é por esta razão que busquei na elaboração desta monografia, respostas dentro de um sistema escolar similar ao que tive, a fim de entender o funcionamento deste perfil de instituição de ensino e as possibilidades de práticas docentes existentes. Para isto observei a estrutura de uma escola particular e intervi nas aulas de artes (a partir de uma prática de estágio) a fim de torná-las um lugar de livre pensar e impulsionador da criatividade.

¹ El poder, es decir, la capacidad de imponer su voluntad a los demás, a pesar de que otras personas no quieren. Es el tipo de relación fundamental en todas las sociedades, ¿por qué? Porque quién tiene el poder organiza instituciones, gobiernos, empresas, universidades, de acuerdo con sus intereses y sus valores. Entonces, quién tiene el poder tiene todo el resto. Pero, afortunadamente, las empresas no son sólo poder vertical, también son contrapoder. Debido a que una ley de la existencia humana, si hay una regla de que donde no hay resistencia a la dominación, siempre, en todas partes, de mil maneras. Y por lo tanto, donde hay poder, hay contrapoder. Es decir, las personas que se organizan, se movilizan, se emiten las ideas, y toman acciones para expresar sus intereses, valores, en contra de los valores dominantes. Así que todas las sociedades, todas las instituciones son siempre el resultado de poder y contrapoder. Nunca es el poder absoluto cuando se necesita un contrapoder en cuanto a quién tenía el poder, el cambio institucional, y los sistemas de convertirse en el primer momento. Nunca es el final de la historia. La resistencia que se convierte en el poder comienza a ser opresivo hacia los demás. Y se vuelve a la dinámica. Así que comparar los movimientos sociales y el contrapeso con las olas del océano, están haciendo las rocas de la playa vienen en la erosión, ya que es un movimiento lento, que no se ve, pero es realmente lo que va a cambiar la configuración. (CASTELLS, 2014)

2 O COLÉGIO FARROUPILHA COMO LOCAL DE INQUIETAÇÃO PRESENTE

A temática da pesquisa é voltada para a metodologia aplicada durante o estágio prático nas aulas de artes visuais, dentro do Colégio Farroupilha, bem como o meu papel de professora responsável por este conhecimento.

Como problema central o trabalho pergunta: A metodologia aplicada nas aulas de artes, durante o estágio prático, dentro do Colégio Farroupilha, contribui para o desenvolvimento da criatividade e das habilidades e competências artísticas de cada aluno?

Utilizo como apoio para esta temática, o pensamento de Maria Acaso, sobre o papel do professor na contemporaneidade e sobre a escolha do ponto de vista do docente: docentes reprodutores ou docentes criadores?

O trabalho de um professor se parece cada vez mais com o trabalho de um artista e os paralelismos entre ambas as figuras são muito mais potentes com os que existem com a figura do técnico. O trabalho de ambos tem a ver com a transformação da realidade e a direção com que esta realidade se transforme tem a ver com o ponto de vista que escolhemos como docentes.² (ACASO, 2012, p. 56, tradução livre)

E a proposição de Ana Paula Cardoso, em seu artigo sobre educação e inovação, que coloca o papel do professor no centro das mudanças decorridas do tempo e de gerações, a fim de impulsionar-me ao desafio de ensinar.

Nas sociedades ocidentais, industrializadas, a crise generaliza-se a todos os setores da sociedade e a educação sofre como nunca a pressão da mudança, profunda e permanente. A escola torna-se, então, um lugar de importantes contradições dialéticas, estando o educador, naturalmente, no centro dessas contradições. (CARDOSO, 1997, p. 1)

² El trabajo de un profesor se parece cada vez más al trabajo de un artista y los paralelismos entre ambas figuras son mucho más potentes que los que existen con la figura del técnico. El trabajo de ambos tiene que ver con la transformación de la realidad y la dirección en la que esa realidad se transforme tiene que ver con el punto de vista que elijamos como docentes. (ACASO, 2012, p. 56)

3 DELIMITAÇÃO DE ESTUDO

Para tal, uma turma de turma de quinto ano, dos Anos Iniciais e outra de sétimo ano, dos Anos Finais, do Ensino Fundamental, resultando em alunos entre 10 e 11 e entre 12 e 13 anos de idade, do Colégio Farroupilha, Unidade Três Figueiras, escola particular de Educação Básica localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. É a instituição básica mais antiga do estado, fundada em 1886 pela Associação Beneficente Alemã, uma entidade criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes que estavam chegando ao sul do Brasil.

Atualmente, a Unidade Três Figueiras, possui 2.323 alunos e 160 professores atuando da Educação Infantil ao Ensino Médio. A instituição atende ao público de classe social A³.



Figura 1 - Vista aérea da Unidade Três Figueiras

O projeto pedagógico do colégio está alicerçado em uma proposta sócio-interacionista, teoria do pesquisador Vygotsky⁴, na qual o professor tem papel de mediador e a

³ De acordo com os dados do IBGE, baseado no número de salários mínimos, são famílias que possuem renda familiar acima de 20 salários.

⁴ Segundo o site do colégio, “O projeto pedagógico do Colégio Farroupilha está alicerçado em uma perspectiva sócio interacionista, a qual concebe que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos recíprocos. Nesse sentido, a conectividade das relações, que se dá em diferentes âmbitos e de forma dialógica, tem fundamental importância no processo de construção do conhecimento em que o sujeito é ativo e não hierarquizado, porque

aprendizagem ocorre por meio da interação social (sujeito e sociedade). Sendo este um dos motivos que me fez escolher este local para campo de estudo, pois acredito que terei assentimento em aplicar meus planos de estudos e meus discursos provocadores baseados em Maria Acaso.

Outro motivo ocorre pelo fato de eu ser contratada pela instituição desde julho de 2013, com a finalidade de inovar nos serviços que esta oferece. Faz parte da minha rotina analisar as atividades de cunho extracurricular da escola, tais como: Turno Integral, Ballet, Judô, Robótica, entre outras que acontecem periodicamente de março a dezembro; organizar oficinas de games e programação, artes, ioga, e demais outras que se considere relevantes à aprendizagem e ao diferencial estratégico; coordenar um projeto de cursos livres para professores chamado *Escola de Professores Inquietos*, que busca transformar a prática dos professores proporcionando novas experiências educativas na educação básica. E, por fim, assessorar o corpo pedagógico com ideias para projetos e dentro deles, algumas vezes, estar inserida como protagonista, como por exemplo: ter ministrado recentemente uma oficina de customização de camisetas na *Semana do Estudante dos Anos Finais* e uma oficina de pintura na *XII Feira Verde* para alunos da Educação Infantil. Meu caminhar pelo colégio é livre e isso me possibilita exercer um trabalho transversal e de valioso aprendizado.



Figura 2 - Atividade de customização de camisetas

participa como emissor e também como protagonista no diálogo. Nesse sistema, entram os pares, o professor e a comunidade, marcando a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo? Aquele que aprende, aquele que ensina e as relações entre as pessoas e o meio. O papel do professor é essencial para a interação e a sinergia do conhecimento e dos novos desafios de ensinar e aprender na atualidade.”



Figura 3 - Atividade de pintura na *XII Feira Verde*

Foram as minhas participações em oficinas e o meu livre caminhar que me levaram ao motivo da escolha das turmas para a prática docente: a turma de quinto ano, 5F, se justifica por eu ter sido líder de equipe de alguns integrantes nos *Jogos Olímpicos Farroupilha*; e a de sétimo ano, 7C, por eu ter participado e mediado uma atividade de dois dias, através da metodologia de *Design Thinking*⁵, que levantava os seguintes problemas: “Como eu aprendo? E como eu vejo o meu professor?”.

⁵ *Design Thinking* é o conjunto de métodos e processos para abordar problemas, relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Como uma abordagem, é considerada a capacidade de combinar empatia com o contexto de um problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto; [...] o *design thinking* busca diversos ângulos e perspectivas para solução de problemas, priorizando o trabalho colaborativo em equipes multidisciplinares na busca de soluções inovadoras. Dessa forma, busca-se mapear a cultura, os contextos, as experiências pessoais e os processos na vida dos indivíduos para ganhar uma visão mais completa e assim, melhor identificar as barreiras e gerar alternativas para transpô-las. Para que tal ocorra, o *design thinking* propõe que um novo olhar seja adotado ao se endereçar problemas complexos, um ponto de vista mais empático que permita colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto e gerar resultados que são mais desejáveis para elas, mas que ao mesmo tempo financeiramente interessantes e tecnicamente possíveis de serem transformados em realidade. Fonte: Wikipedia, Brasil.



Figura 4 - Atividade de *Design Thinking*

Os encontros geraram entre nós, alunos e professora, empatia e amizade pelo perfil agitado e inquieto existente. E por esta pesquisa basear-se em uma narrativa pedagógica horizontal e democrática, a afetividade deve exercer um papel de importância no exercício do ensinar. Desta forma, a possibilidade de trabalhar com eles um projeto pedagógico disruptivo, na prática de estágio, enquanto ainda na pré-adolescência, é uma grande oportunidade de alinhar o discurso com a prática, pois acredito que quanto mais cedo aprendemos a ter autonomia e a trabalhar com o processo criativo, com mais naturalidade estes aspectos ocorrem na adolescência e na vida adulta.

Sobre o plano de estudos⁶ norteador do colégio, este pressupõe dinamicidade, assumindo as habilidades cognitivas e sócio-afetivas não só como de caráter formativo, mas também de interlocução entre as Áreas do Conhecimento (Ciências Humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias), fazem parte desta estrutura a pesquisa, a intencionalidade e a interdisciplinaridade. Em cada nível de ensino existem aspectos específicos a serem seguidos e para esta pesquisa faz-se necessário o estudo do Ensino Fundamental Anos Iniciais “questionar a realidade definindo um foco a ser investigado, coletando e selecionando informações de diferentes fontes sobre o tópico.” (COLÉGIO FARROUPILHA, 2013, p. 27) e do Ensino Fundamental Anos Finais “questionar e investigar a realidade, elaborando projeto de pesquisa, mediante delimitação do objeto de estudo e

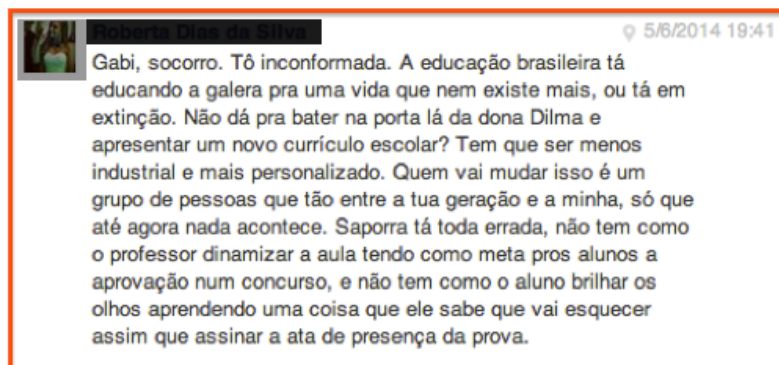
⁶ Plano de Estudos do Colégio Farroupilha, 2013.

definição da metodologia a ser usada.” (COLÉGIO FARROUILHA, 2013, p. 27). As Artes Visuais, em ambos os currículos (5º e 7º ano), está inserida na Área do Conhecimento das Linguagens, Códigos e suas tecnologias. No 5º ano os conteúdos são os seguintes: manifestação de hipóteses sobre cor e círculo; leitura de imagens (Di Cavalcanti, Portinari, Iberê Camargo, Glauco Rodrigues e Pedro Weingärtner); arte no Rio Grande do Sul: indígena, africana e portuguesa; estruturas de desenho e desenho de letra. E no 7º ano são os tais: comentários críticos a respeito do estilo dos autores estudados; produções artísticas de pintores brasileiros e estrangeiros; leitura de imagens; desenho geométrico: círculo e circunferência; teoria da cor; conceitos de bi e tridimensionalidade; história da arte: grega, Idade Média, Gótico e Românico; composições artísticas.

4 O LOCAL ESCOLAR PRESENTE COMO POTÊNCIA PARA AS MINHAS AÇÕES

Decido percorrer um caminho de prática em sala de aula, por acreditar que a mudança ocorra a partir do fazer, do sentir, do viver. E que apesar de não saber a profundidade do impacto que este trabalho irá gerar na vida destes alunos no futuro, entre acertos e erros, escolho arriscar. Talvez as palavras de Elizabeth Ellsworth, citadas por Acaso em seu livro, fortifiquem-me a pender pelo incerto: “Ensinar é impossível por que o inconsciente constantemente desorganiza as melhores intenções das pedagogias. O que se ensina nunca é o que se aprende e ensinar é estruturalmente incompleto.”⁷ (ELLSWORTH apud ACASO, 2012, p. 75, tradução livre).

Trago comigo depoimentos de alunos, que enfatizam a minha escolha por este tema de pesquisa. Os dois primeiros são os que me moveram a desconstruir discursos pedagógicos e que de certo modo me mostram que estamos em um momento no qual o caminho é de incertezas e de descobertas: a primeira é a R., que durante o seu exaustivo “terceirão” desabafou comigo pelo Facebook:



As palavras dela tocaram meu coração assim como as de José Pacheco:

As provas eram iguais para todos, num tempo igual para todos, com todos os pássaros aprendizes fechados no mesmo espaço. Se o teste fosse de voo planado, ainda que, lá fora, soprasse um vento propício ao looping, do lugar não saíam. E pouco importava que as asas do albatroz fossem dez vezes maiores que as do estorninho. Às aves mais lestras eram cortadas as asas, para que acompanhassem o ritmo do mocho. (PACHECO, 2008, p.4)

⁷ Enseñar es imposible porque el inconsciente constantemente desbarata las mejores intenciones de las pedagogías. Lo que se enseña nunca es lo que se aprende y enseñar es estructuralmente incompleto. (ELLSWORTH apud ACASO, 2012, p. 75)

O segundo é o D., aluno do primeiro ano do Ensino Médio, que em uma conversa, dentro do espaço do Colégio, disse que os jovens vivem em um tempo e o colégio em outro e que por este motivo a metodologia do colégio está ultrapassada. Entretanto, o ponto que mais me marcou foi quando ele disse: “Qual o propósito de ter uma sala de artes limpa e bonita, se não podemos sujá-la manifestando a nossa criatividade?”, sendo o propósito desta sala a atividade de pintura, D. é coerente, pois se analisarmos ateliers de pintores e salas de pintura em escolas de artes iremos perceber que a grande maioria destes espaços possuem marcas de tintas no chão, nas paredes e nos móveis, o que torna possível a percepção imediata de um ambiente criativo.

Outros alunos motivaram-me durante o período de observação das aulas, quando os questioneei sobre o que achavam sobre sentarem em espelho de classe e sobre o que sentiam quando os professores gritavam com eles. A L., da turma 7C, disse que sentar em espelho de classe é bom para os professores e ruim para ela, pois este formato não permite liberdade de escolha, também disse que quando algum professor grita com ela se sente desrespeitada, uma vez que, dentro de sua família ninguém utiliza este tom de voz para conversas. Já o F., também da 7C, acha que sentar em espelho de classe é chato porque ele fica atrás das outras pessoas e que ter a liberdade de escolher onde sentar e com o que trabalhar faria toda a diferença nas aulas. Por fim a E., desta mesma turma, coloca que os professores poderiam trabalhar com o lado positivo dos alunos se estes tivessem confiança neles e que se pudesse mudar alguma coisa alguma coisa nas aulas, primeiramente, ela tentaria melhorar a relação professor-aluno.

Expressões como liberdade e relação professor-aluno foram ditas pelos próprios alunos e estas colocações foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, dado que, esta pesquisa foi elaborada com o olhar voltado para o aluno e em como o professor poderá trabalhar com o melhor de cada indivíduo.

Uma provocação relevante é sobre os conteúdos trabalhados. Estes não foram de livre escolha, tive que seguir o cronograma dos professores, a fim de não interferir plano de estudos do colégio. Por um ponto de vista foi negativo não ter a liberdade de escolher com o que iria trabalhar, mas por outro ângulo foi muito positivo, pois os desafios de transformar o aprendizado em uma experiência rica e afetiva aumentaram, podendo, desta forma, o foco estar voltado para a metodologia e não somente para o conteúdo.

5 A PESQUISA EM CAMPO NO ESPAÇO ESCOLAR

Este estudo não é quantitativo, ou seja, não se baseia em números ou estatísticas, mas qualitativo, fundamentado na participação dos alunos, nos depoimentos dos estudantes e em minhas observações e suposições. Para isso o método utilizado foi o de *pesquisa-ação*:

Estratégia metodológica de ampla repercussão na década de 1980, que “pode ser vista como modo de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”. Para Michel Thiollent, a pesquisa-ação presume a intervenção do pesquisador no funcionamento do campo investigado. Na maior parte dos casos, são pesquisas preocupadas com a situação de “classes dominadas” ou outras populações “desfavorecidas”, junto às quais o pesquisador estabelece uma interlocução ativa.⁸ (ZORDAN, 2014, p. 13)

Esta metodologia foi escolhida devido ao diferencial que esta tem em relação a educação, como citam Jacobi e Toledo em seu trabalho sobre o tema:

Na área educacional, a pesquisa-ação tem ainda forte inspiração nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Corey, na década de 1950, sobre experimentação do currículo procurando, da mesma maneira, incorporar à prática educativa resultados identificados por meio de pesquisa. Para Corey (1979, p. 298), “ouvir dizer o que devemos fazer é muito diferente de descobrir pessoalmente o que devemos fazer”. (JACOBI; TOLEDO, 2013, p. 3)

E, também, por ter tido como objetivo encontrar, através do método, respostas e soluções por meio da prática docente de estágio:

Aproximando-se ainda do pensamento de Paulo Freire e contribuindo para o fortalecimento da pesquisa-ação na educação estão as ideias de Laurence Stenhouse, John Elliot, Wilfred Carr e Stephen Kemmis, valorizando a postura investigativa do professor para melhorar sua prática (COSTA, 1991). Carr e Kemmis (1986) preconizam ainda o papel da pesquisa-ação para desencadear mudanças nas políticas e práticas institucionais que sustentam a educação.

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas. (JACOBI; TOLEDO, 2013, p. 4)

⁸ Arquivo enviado pela Professora Dra. Paola Zordan na disciplina *Seminário de Projeto I* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciatura em Artes Visuais, 2014.

Para a coleta de dados foi utilizado, vídeos e fotos, e para a construção da prática, conversas informais, ficando o mais próxima possível dos alunos, a fim de construir junto a eles este trabalho. Foram também realizadas reuniões com as coordenações de ensino dos anos correspondentes, para ter clareza do desenvolvimento desta pesquisa em campo, com o intuito de não prejudicar o andamento do calendário escolar e o cronograma dos professores. Realizei este trabalho em encontros semanais, durante a carga horária total de quarenta horas, divididas entre vinte horas de observação e vinte horas de prática.

5.1 A INTENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

“Qual é o ponto de visto que como docente tu escolheste para representar a realidade?”⁹ (Acaso, 2012, p. 55, tradução livre). A partir desta citação, embaso que não é possível analisar o conteúdo, sem antes analisar a forma que ele será representado. O que deve-se buscar são novas maneiras de ensinar, pois o conteúdo é história, ou seja, ele já existe como realidade, não fazendo-se necessária a pura e simples transmissão deste, mas sim a busca por uma metodologia que faça a experiência da aprendizagem singular “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 2011, p. 14), ou seja, que tenha a inquietação, a intenção e a força para quebrar com os discursos já presentes e arraigados na forma de ensinar “Afinal somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.” (FOUCAULT, 2000, p. 180)

Paulo Freire, discorre sobre o ato de ensinar e afirma que este não é somente a transferência de conteúdos e conhecimentos, sendo preciso trabalhar maneiras, caminhos e métodos para esta ação:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem

⁹ “¿Cuál es el punto de vista que como docente ha elegido para representar la realidad?” (ACASO, 2012, p. 55)

ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2011, p. 12)

O projeto trabalhado com os alunos em sala de aula teve como objetivo, através de diferentes metodologias, ampliar o campo das artes, na visão dos estudantes, para além da prática do desenho, ou seja, não apenas produzir objetos, mas também produzir análises (Acaso, 2012); descobrir novas habilidades e competências artísticas em cada um; transformar o espaço físico de aprendizagem; trabalhar a partir de novas metodologias; e fortalecer a autonomia de cada um através da pesquisa e da liberdade de escolha do recurso de trabalho. O meu papel como professora foi de mediadora, buscando romper com as estruturas de poder, a fim de criar um formato descentralizado e distribuído, como cita Acaso:

Tu não é o centro da aula (ou a raiz principal) e os estudantes as raízes secundárias que se desenrolam em torno de ti. Tu és apenas mais uma parte de uma situação em que o conhecimento se regenera em perpétuo crescimento, em movimento, onde há uma linha tirada de ti (teus professores, os livros que leste, tua família, os filmes viste, a informação que não queria alojar em teu interior) e parte de outra linha ainda por tirar, a que os estudantes, não fazem rizoma contigo e geram novas estruturas de conhecimento que por sua vez influenciam outras pessoas (especialmente se teus alunos virão a ser professores), de maneira que se gerará uma estrutura infinita de linhas-conhecimentos encadeados de maneira orgânica, com diferentes ritmos, tamanhos e pulsações, que não tem princípio nem fim.¹⁰ (ACASO, 2012, p. 77, tradução livre)

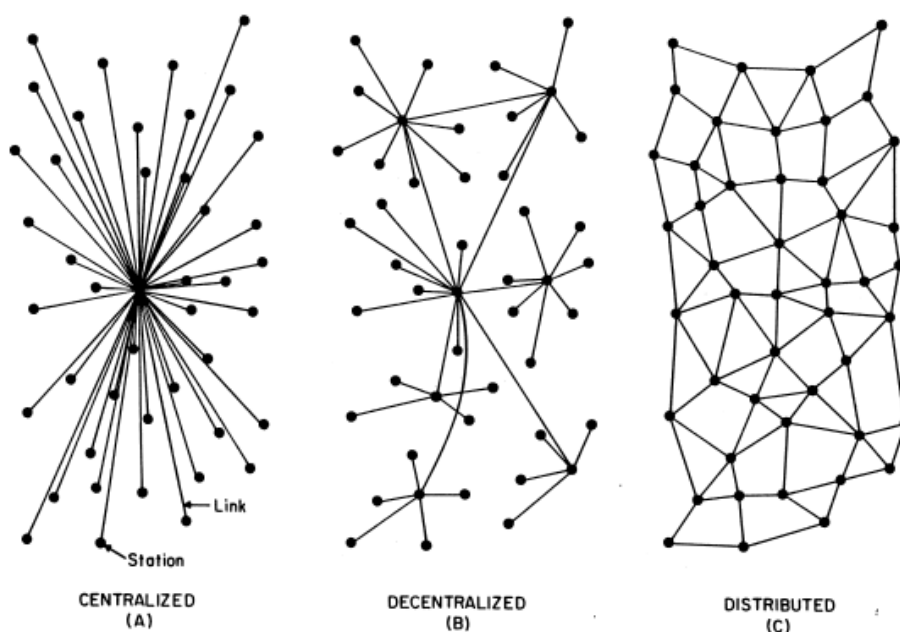
E como contempla Augusto de Franco, sobre os modelos de rede distribuídos¹¹:

As pessoas não entendiam as redes, antes de qualquer coisa porque não sabiam a diferença entre descentralizado e distribuído. Não percebiam que descentralizado não é sem centro e sim com muitos centros. Sem centro é distribuído. A figura abaixo mostra os famosos diagramas de Paul Baran (1964). Note-se que os nodos

¹⁰ Tu no eres el centro de la clase (o raíz principal) y los estudiantes las raicillas secundarias que se desarrollan en torno de ti. Tu eres una parte más de una situación donde se regenera conocimiento en perpetuo crecimiento, en movimiento, donde hay una línea tirada delante de ti (tus profesores, los libros que has leído, tu familia, las películas que has visto, la información que no has querido alojar en tu interior) y parte de otra línea aún por tirar, ya que los estudiantes, sin hacen rizoma contigo, generarán nuevas estructuras de conocimiento que a la vez influirán en otras personas (especialmente si tus alumnos van a ser profesores), de manera que se generará una estructura infinita de líneas-conocimientos encadenados de manera orgánica, con diferentes ritmos, tamaños y pulsaciones, que no tiene principio ni final. (ACASO, 2012, p. 77)

¹¹ Para saber mais detalhes dos modelos distribuídos e sobre o diagrama de Paul Baran, consultar *A Rede*, Augusto de Franco (2011).

estão no mesmo lugar, o que muda nos três desenhos é a topologia, a configuração dos fluxos. (FRANCO, 2011, pg. 4)



Diagramas de Paul Baran

E sobre as forças descritas deste modelo, como intenção para a prática docente:

Trata-se de uma infecção antiga, resistente, resiliente, que permanece na medida em que nós nos transformamos em vetores de contaminação por meio de nossas formas de relacionamento. Cada pirâmidezinha que construímos, nos espaços privados e públicos que habitamos, na nossa família, escola, igreja, entidade, corporação, empresa, partido ou governo, vai viabilizando a prorrogação da infestação do poder vertical. Pelo contrário, cada rede que articulamos vai dificultando a propagação desse vírus ou a replicação desse meme, por meio da criação de zonas autônomas, mesmo que sejam temporárias (e são, como percebeu Hakim Bey), criando condições para que a confiança possa transitar (ou para que o capital social possa fluir, se preferirmos usar essa metáfora), para que a competição possa ser convertida em cooperação; enfim – em um sentido ampliado do termo – para a manifestação da amizade (ou para fazer “downloads” daquela emoção que Maturana chamou... vejam só!, de amor, mas a palavra parece ser forte demais – um verdadeiro escândalo – e acaba chocando as pessoas que se imaginam preocupadas com coisas “mais sérias” (FRANCO, 2001, p. 4)

Relacionando o diagrama de Paul Baran e a argumentação de Augusto de Franco, com a importância da escolha do meu papel como professora, para uma narrativa pedagógica de aprendizagem horizontal baseada em Acaso:

Como narrativa pedagógica, abrir a porta pode ser um mecanismo para desestabilizar as dinâmicas de poder. Sobre tudo se as decisões se tornam de maneira democrática, como uma comunidade de aprendizagem horizontal, as decisões sobre a porta. Quando um professor convida aos estudantes a decidir sobre

esta possibilidade, está cedendo parte de seu poder, está sendo disruptivo e está modificando a mensagem: aqui as decisões não só as tomo eu, aqui as decisões se tomam em grupo e o grupo não é só um grupo de estudantes, o grupo é uma comunidade de pares responsáveis.¹² (ACASO, 2012, p. 69, tradução livre).

¹² Como narrativa pedagógica, abrir la puerta puede ser un mecanismo para desestabilizar las dinámicas de poder. Sobre todo si las decisiones se tornan de manera democrática, como una comunidad de aprendizaje horizontal, las decisiones sobre la puerta. Cuando un profesor invita a los estudiantes a decidir sobre esta posibilidad, está cediendo parte de su poder, está siendo disruptivo y está modificando el mensaje: aquí las decisiones no solo las tomo yo, aquí las decisiones se toman en grupo y el grupo no es solo el grupo de estudiantes, el grupo es una comunidad de pares responsables. (ACASO, 2012, p. 69)

6 MUNDOS QUE SE DESCOBREM: ASSUMINDO O PAPEL DE PROFESSORA

O período de estágio aconteceu em dois momentos: primeiro, as observações; segundo, a prática. Ambos tiveram o tempo de 10 semanas, sendo o primeiro entre abril e junho e o segundo entre agosto e outubro de 2014.

6.1 Observatório

As observações foram o momento no qual ocorreu a aproximação com a turma e com o espaço físico – sala de aula –, a intenção era de conhecê-los de perto a fim de entender quem eram os alunos e analisar o ambiente que estavam inseridos, desta forma seria possível perceber o cenário com o qual iria trabalhar o projeto prático.

Neste momento, as turmas de observação eram a 7C e uma turma de primeiro ano do ensino médio, a 1C. A mudança da 1C para a 5F ocorreu somente na prática docente e esta decisão aconteceu por perceber que com a turma de ensino médio não seria possível realizar esta pesquisa porque havia um certo discurso de desprezo entre eles em relação às artes, consideravam que a disciplina não tem relevância no momento atual de suas vidas. Apesar disso, nos momentos em que estivemos juntos surgiram questionamentos sobre a arte e o sistema de ensino.

Celso Vitelli compõe em seu texto sobre o discurso do aluno Roberto:

Este discurso que desenha um certo “desprezo” para com o ensino de arte já está posto, não é um discurso de Roberto. E este discurso está tão “bem” colocado e sustentado no campo escolar, que o próprio Roberto se utiliza dele para explicar o porquê da existência de outras disciplinas mais importantes do que a das artes. Ele diz: “[...] eu acho que sempre tem umas disciplinas mais importantes e outras não. Tanto é que, pela carga horária, né, tem mais períodos de tal coisa e outras não. (ROBERTO apud VITELLI, 2005, pg. 3)

Já com a 7C foi diferente e apesar de ser considerada a turma mais agitada, por este motivo a mais vigiada dos sétimos anos, nós nos entendemos. Com o passar das semanas naturalmente os alunos tiraram-me de papel de observadora para mediadora e começaram a solicitar ajuda durante a realização dos trabalhos em aula e deste modo houve empatia e trocas de aprendizado.

Esta primeira fase de observações foi fundamental para a elaboração do projeto prático, pois foi a partir do vínculo criado que conversas começaram a surgir. Os desafios à prática

ficaram claros: para as atividades era conectar o fazer, a contextualização e a reflexão com a intenção de alcançar os objetivos propostos de melhorar a relação professor-aluno e de estimular a criatividade e a autonomia, através de um conhecimento artístico mais amplo, ou seja, não apenas reproduzir, mas criar e produzir análises através do empoderamento intelectual do aluno. Para a dinâmica em sala de aula, o desafio era criar espaços em que os estudantes pudessem interagir durante o processo de ensino-aprendizagem e atuar mais como mediadora do que como a única detentora do conhecimento.

Manuel Castells, contribui com o pensamento ao expor:

Hoje em dia a aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação do professor para o aluno. Entretanto, não precisamos da transmissão de informação, pois 80% de toda a informação do planeta encontra-se na internet. O que necessitamos são critérios para buscá-las e para combiná-las em projetos intelectuais, desta forma dando ao aluno o empoderamento da construção de seu conhecimento.¹³ (CASTELLS, 2014, tradução livre)



Figura 5 - Turma 7C / período de observações

¹³ Hoy en día el aprendizaje en la mayoría de las escuelas y universidades es totalmente obsoleto, porque insisten en la producción de una pedagogía basada en la transmisión de información de maestro a alumno. Sin embargo, no necesitamos la transmisión de información, ya que el 80% de toda la información en el mundo se encuentra en el Internet. Lo que necesitamos son criterios para recogerlos y combinarlos en proyectos intelectuales, dando así al estudiante la potenciación de la construcción de su conocimiento. (CASTELLS, 2014)

6.2 A prática

No final do primeiro trimestre as observações acabaram e no retorno das férias de julho a prática começou. Para melhor análise está será separada em três momentos de percepção: chegada, desenvolvimento e resultados.

6.2.1 A chegada

A primeira percepção, a da chegada, foi o momento das turmas me identificar como professora e de eu assumir o papel que tanto esperava.

Com a 7C o projeto estava encaminhado e com a 5F, apesar de conhecer diversos alunos desta turma, eu era nova para eles no papel que agora eu estava exercendo. Por este motivo, o importante nesta primeira etapa eram que as turmas percebessem com clareza o que eu gostaria de transmitir e a partir disso criarmos um laço afetivo com o objetivo de construir confiança e ser possível proporcionar as liberdades intencionadas. Para esta transmissão clara acontecer e o discurso de poder ser desconstruído de uma maneira leve e orgânica, utilizei mais de atitudes do que de palavras, para isso busquei fazer uso do vocabulário deles, chamá-los pelo nome, olhá-los nos olhos, não alterar o tom de voz, ser gentil e sorrir. Como reflexo destas atitudes o resultado desde primeiro momento foram abraços e sorrisos ao entrar na sala de aula de ambas as turmas.

Cito que no decorrer das aulas a turma 7C já utilizava *smartphones* para pesquisas na internet, o espelho de classe não existia mais, escutavam músicas (desde que em fones de ouvido) durante o processo criativo de construção de trabalhos, organizavam-se em grupos ou trabalhavam sozinhos, sentavam no chão, deitavam ou ficavam sentados na classe. O mais relevante neste contexto foi que os critérios foram estabelecidos por eles, no início me pediam permissão, mas depois perceberam que a liberdade havia sido conquistada.



Figura 6 - Turma 7C / período de prática

6.2.2 O desenvolvimento

A segunda percepção, a do desenvolvimento, foi a parte mais difícil do trabalho, este foi o momento no qual se deveria cumprir com o conteúdo e cronograma pré-estabelecidos e junto a isso direcionar a turma para a construção conjunta do conhecimento conforme os objetivos traçados.

A turma 5F deveria começar pelo estudo de simetria e por problemas internos, nas primeiras aulas tive que seguir a metodologia da professora titular de artes, pois se feita uma dinâmica diferenciada e isso trouxesse um destaque desta turma perante as outras, problemas poderiam surgir, pois é esperado que todas as turmas reproduzam um mesmo trabalho. Não foi possível entender o real motivo, se eram as outras professoras de artes ou se isso poderia gerar algum problema com os pais, mas neste momento busquei apenas uma atitude empática com a professora e percebi que ela queria apenas uma coisa: evitar conflitos.

Já no próximo conteúdo, o de trabalho com tintas, conseguimos, a professora e eu, a liberdade de exercer a pesquisa. Conversamos com a coordenadora pedagógica e nos foi dado o consentimento de aplicar uma metodologia que trouxesse resultados diferentes das demais turmas. O trabalho realizado, a partir da 6ª aula, chamou-se Projeto Criativo e foi baseado em

uma metodologia de projetos e técnicas criativas¹⁴, que seguiam as seguintes etapas: apresentação de um problema, desafio, recolhimento de dados, seleção de ideias e desenvolvimento. O problema, criar um objeto; o desafio, usar tinta; o recolhimento de dados, pensar no que poderia ser feito; a seleção de ideias, escolher o que iria ser feito; o desenvolvimento, a elaboração do objeto. Para isso os alunos teriam 4 aulas e o objetivo era que através destas eles tivessem a oportunidade da construção do seu conhecimento através do agir, do inovar, do criar e do inventar, resultando desta forma o desencadeamento de um processo criativo. Eles poderiam trabalhar sozinhos ou em grupos de até 4 pessoas.

Já no sétimo ano, a metodologia utilizada foi diferente. Para a pintura de tela, foram programadas 6 aulas. Nas primeiras 3 foi realizado a elaboração de um projeto, para tal apresentei uma linha do tempo da pintura desde o século XVII até a contemporaneidade, após dada estas referências os alunos deveriam pesquisar na internet algum artista, uma imagem, um estilo ou uma técnica que gostariam de reproduzir na tela e em uma folha A3 deveriam fazer um esboço para definir as cores e os materiais que seriam necessários para a elaboração da pintura no suporte. As atividades foram realizadas individualmente e em sala de aula.



Figura 7 - Turma 7C / período de prática

Nas próximas 3 aulas as atividades foram desenvolvidas na sala de artes – espaço desconhecido por eles – onde foi colocado em prática o projeto já iniciado, sendo a realização da pintura em telas com os materiais escolhidos por eles.

¹⁴ Educação Visual (2012), Portugal.



Figura 8 - Turma 7C / período de prática

No restante do período estabelecido para estágio, 4 aulas, foi trabalhado o conteúdo de Arte Gótica. Para este foi utilizada a metodologia tal: nas 2 primeiras aulas os alunos deveriam, individualmente ou em grupos, pesquisar sobre o tema na internet e depois apresentar para o restante da turma, de forma criativa, a informação coletada; após esta apresentação espontânea realizei a intervenção do conteúdo através de uma apresentação em *Power Point* e todos juntos concluímos os aspectos mais importantes sobre o assunto. Para estimular a criatividade estas aulas foram realizadas na sala multidisciplinar do colégio – espaço destaque e modelo dentro instituição, devido ao ambiente descontraído, colorido e interativo. Nas últimas duas aulas, utilizando da autonomia e da criatividade, eles deveriam desenvolver um trabalho prático baseado na teoria e na pesquisa apresentadas anteriormente.

Durante o desenvolvimento o grande inimigo foi o tempo. Os períodos têm uma duração de cinquenta minutos e contabilizando a troca de professores na sala de aula, a transição de um conteúdo para o outro, a recapitulação do assunto e a assimilação da proposta da aula, este tempo reduz para, em média, trinta e cinco minutos. Vitelli, em estudos sobre a adolescência e a arte dentro do espaço escolar, argumenta sobre esta questão:

Mais uma vez, questionamos como trabalhar com um tempo em que a relação produção/apreciação da arte tem que ser rápida. Ficamos diante de um paradoxo, uma vez que a condição principal para que a contemplação aconteça, tanto na apreciação das obras de arte quanto na produção das mesmas, é o tempo. E trabalhar com a velocidade acelerada em relação à arte, tanto na sua produção como na sua apreciação, vem dissolvendo muitas propostas de ensino em arte, fazendo com que elas percam sua consistência como experiência, conhecimento; deixando a desejar tanto a produção destes alunos, quanto a sua relação de contemplação com as artes em geral (música, pintura, poesia, cinema). (VITELLI, 2005, p. 9)

6.2.3 O resultado

A terceira percepção, a do resultado, é a resposta dos trabalhos realizados.

Na 5ª F, no trabalho de simetria, não foi possível coletar os resultados para alinhar com esta pesquisa. Entretanto, com o Projeto Criativo foi possível realizar a coleta. O retorno dos trabalhos foram positivos e o desenvolvimento foi curioso, em primeiro lugar observei que nos alunos um certo desconforto em realizar algo livremente, sem uma ordem prévia do que deveria ser feito. Para alguns houve dificuldade necessitando de intervenções diretas, contudo, para outros foi espontâneo e descomplicado, sendo interessante identificar as reações que despertaram em cada um perante os obstáculos e desafiador manter-me no propósito de trabalhar com as habilidades individuais. Neste momento a pergunta era: o importante é o resultado final do trabalho ou a busca pelo estímulo da autonomia, da criatividade e das habilidades e competências? Durante as atividades vi que alguns alunos poderiam não conseguir realizar a proposta dentro do tempo estimado, mas para não perder o foco e seguir apoiada em Acaso foi respeitado o tempo e a individualidade de cada um.

O termo pedagogias invisíveis é feminino, o que nos une ao possibilitador, regenerativo e transformador. É um termo associado ao suave, ao que cresce fora da violência do desejo, o que cuida e nos leva longe da castração, é o que empodera e, por tanto, nos convida a mudar dando tempo ao processo e criando, entre todos os envolvidos, uma comunidade de troca.¹⁵ (ACASO, 2012, p. 102, tradução livre)

Por fim, os resultados foram satisfatórios e todos os alunos fizeram os seus trabalhos. Um grupo fez um objeto a partir de formas geométricas, outro fez uma geladeira, um grupo de meninas fez um objeto para guardar bijuterias, outro aluno fez um robô a partir de caixas de papelão, enfim, cada grupo havia criado um objeto tridimensional ao seu gosto. Durante a apresentação dos trabalhos perguntei quais foram os desafios encontrados e o que acharam deste modelo de trabalhar, a resposta mais significativa foi do aluno J.: “Eu gostei muito, pois pela primeira vez eu não fui mandado. Eu pude escolher fazer o que eu gosto.”

Respeitar o tempo de cada um e proporcionar liberdade de escolha foi fundamental para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa.

¹⁵ El término pedagogías invisibles es femenino, que nos une a lo posibilitador, regenerativo y transformador. Es un término asociado a lo suave, a lo que crece fuera de la violencia del deseo, a lo que se cuida y nos aleja de lo castrante, a lo que nos empodera y, por lo tanto, nos invita a cambiar dando tiempo al proceso y creando, entre todos los involucrados, una comunidad de cambio. (ACASO, 2012, p. 102)



Figura 9 – Turma 5F / apresentação dos trabalhos

Na proposta de pintura da tela, com a turma 7C, os desafios encontrados pelos alunos foram similares aos do quinto ano, fazendo-se necessária intervenções diretas para que superassem sozinhos as suas limitações. E mais uma vez, no final da atividade os resultados foram excelentes, sendo possível perceber em cada tela, através das referências, das cores e do traço utilizado, o estilo de cada um. Cada tela era totalmente diferente uma da outra, pois estavam carregadas de personalidade.



Figura 10 - Turma 7C / pintura de tela



Figura 11 - Turma 7C / pintura de tela

Na Arte Gótica, foi utilizado o recurso de pesquisas na internet, o foco estava na busca deles pelo conteúdo e não na minha transmissão do mesmo. Durante a apresentação das pesquisas eles perceberam que todos tinham falas similares: período histórico, principais características, construções góticas, origem das palavras, etc. No final todos puderam ver a coleta de dados dos colegas e que o conteúdo havia sido passado por eles e que eu estava ali somente mediando a construção deste.



Figura 12 - Turma 7C / Arte Gótica: coleta de dados

Já durante a elaboração do trabalho visual, alguns escolheram fazer uma apresentação em *Power Point* com imagens de Arte Gótica, outros iriam fazer uma encenação e outros optaram por desenhos. Para este dia foi pedido que todos colocassem as classes encostadas na parede e formassem um círculo sentados no chão, em um certo momento uma aluna pediu-me emprestados os meus sapatos, pois segundo ela estes tinham um aspecto gótico e o seu grupo iria falar de moda. No que eu tirei os sapatos e andei de meias pela sala de aula, imediatamente causei impacto na turma, todos olharam e pareciam não entender, neste ponto percebi as pedagogias invisíveis de Acaso:

Outro dos fatores importantes das pedagogias invisíveis é que todos os microdiscursos que as compõe sucedem simultaneamente, não uma atrás da outra. [...] Quando você cruzar o limiar do local onde acontecerá o ato educativo, são inúmeros os fatores invisíveis, dos microdiscursos, que no guiam: o próprio ato de entrar, dependendo de como estava a porta e se estava fechada ou não, se chegamos tarde ou não, se olharam para o professor ou não e, se olharam, como olharam, [...] Um vez dentro do espaço da sala de aula, buscamos um lugar para sentar e, nesse momento, milhares de coisas nos afetam: há que decidir minha posição física no espaço com respeito a posição dos demais, busco aos meus colegas, porém eles não guardaram lugar para mim, não quero sentar muito na frente, nem muito atrás, [...] todas essas coisas sucedem simultaneamente. Não podemos separá-las, se fundem umas com as outras, se encadeiam na forma de um rizoma que se move de forma incontrolada e orgânica. Não há um antes e um depois, não há hierarquia. Por fim encontro um espaço e me sento; e ao sentar-me, assim que meu corpo adquire uma posição, estabelece outro microdiscurso...¹⁶ (ACASO, 2012, p. 107, tradução livre)



Figura 13 - Turma 7C / Arte Gótica: apresentação de trabalho

¹⁶ Otro de los factores importantes de las pedagogías invisibles el que todos los microdiscursos que las componen suceden a la vez, no uno detrás de otro. [...] Cuando traspasamos el umbral del lugar donde va suceder el acto educativo, son innumerables los factores invisibles, de los microdiscursos, que nos performan: el propio acto de entrar, dependiendo de cómo sea la puerta y de si está cerrada o no, si hemos llegado tarde o no, si nos ha mirado el profesor o no y, si nos ha mirado, cómo nos ha mirado, [...] Una vez dentro del espacio áulico, buscamos el lugar para sentarnos y, en ese momento, miles de cosas nos afectan: he de decidir mi posición física en el espacio con respecto a la posición de los demás, busco a mis colegas, pero no me han guardado el sitio, no me quiero poder demasiado delante, ni demasiado detrás, [...] todas estas cosas suceden a la vez. No podemos separarlas, se funden unas con otras, se encadenan a modo de un informe rizoma que se mueve de forma incontrolada y orgánica. No hay un antes y un después, no hay jerarquías. Por fin encuentro un hueco y me siento; y sentarme, que mi cuerpo adquiera esa posición, establece otro microdiscurso... (ACASO, 2012, p. 107)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer objetivos não pode demarcar um percurso estático em uma pesquisa que conta com a participação ativa de outros sujeitos que não somente o pesquisador, seu estudo teórico e os inúmeros fatores que influem no seu resultado. Ao longo da prática docente coloquei à prova os meus desafios e as minhas inquietações, tanto em relação à temática da pesquisa quanto aos andamentos das aulas no colégio.

Era pretendido com esta pesquisa, acima de tudo, levar aos alunos um entendimento mais amplo do campo das artes visuais, conectando a arte com a vida; e ir além, colocando todos os indivíduos em um envolvimento democrático e afetivo, valorizando o respeito mútuo entre todos, sem a imposição de poder, mas sim através do exercício de criar um ambiente horizontal e distribuído.

Ao longo do estágio percebi que a criatividade estava presente durante os momentos de trocas, nas buscas de soluções de problemas e que a autonomia estava diretamente ligada ao trabalho das habilidades e competências de cada um, quando a decisão do que criar partia deles e não de outrem. A linguagem utilizada com os alunos, a busca por entender o mundo deles e de perceber que o trabalho realizado era a partir do movimento deles e não do meu, fez com que não somente os objetivos propostos nesta pesquisa se concretizassem, mas que os objetivos subliminares de criação de afeto fosse possível. Humberto Maturana, ao falar sobre o amor e a linguagem, coloca que não há ação humana sem emoção e que são os domínios de nossas ações que tornam o outro legítimo na convivência, fazendo assim que o aluno fosse legitimado como protagonista no andamento das aulas.

“[...] não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. [...] O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. (MATURANA, 2002, p. 22)

Considero, por fim, que o exercício de uma pedagogia disruptiva e invisível está ligada a uma inquietação de mudança no desafio de ensinar, de se colocar no ato educativo com uma postura ousada e aberta ao erro, permitir que os imprevistos aconteçam e perceber que a pedagogia é inacabada e que a construção do conhecimento, especialmente no campo das artes visuais, deve ser suave e analítica.

E o termo pedagogias invisíveis é plural, aludindo ao infinito e inacabado do ato pedagógico, as combinações intermináveis que nascem da interação simultânea e aleatória de milhares de fatores que participam de um ato pedagógico: o olhar, a textura da mesa, falar com a boca cheia, tirar os sapatos, comer uma banana no meio de uma aula, sentar-se no chão, de repente que mude a luz, a temperatura da aula [...] Nada em nenhum lugar é singular, por que tentam nos convencer que de em uma sala de aula é?¹⁷ (ACASO, 2012, p. 103, tradução livre)

Encerro a escrita deste trabalho de conclusão de curso, com Ken Robinson (2006) sobre a importância da criatividade na educação. Robinson, evidencia que a criatividade dá capacidade para as crianças inovarem e que estas inovam somente quando encontram o seu talento, e que todas elas têm em comum a capacidade de arriscar, pois elas não têm medo de errar e quem não está preparado para errar – e nunca erra – nunca terá uma ideia original; e que quando elas tornam-se adultas, a maioria perde esta incrível capacidade e o pavor de errar é adquirido. Este pavor começa no sistema educacional e o resultado é que estamos criando indivíduos desprovidos de criatividade; cita, Picasso: “todas as crianças nascem artistas, o problema é continuar artista quando se cresce”. E finaliza, brilhantemente:

Devemos pensar os princípios fundamentais no qual baseamos a educação de nossas crianças; e encarar a nossa capacidade criativa como a riqueza que representa, e encarar as crianças como a esperança que representam; e a nossa tarefa é educá-las em todo o seu ser, para que elas possam enfrentar o futuro, que a propósito, nós não conseguimos ver, mas elas o verão.¹⁸ (ROBINSON, 2006, tradução livre)

¹⁷ Y el término pedagogías invisibles es plural, aludiendo a lo infinito e inabarcable del acto pedagógico, a las combinaciones interminables que nacen de la interacción simultánea y aleatoria de miles de factores que participan en un acto pedagógico: una mirada, la textura de la mesa, hablar con la boca llena, quitarse los zapatos, comerse un plátano en medio de una clase, sentarse en el suelo, que de repente cambie la luz, la temperatura del aula, [...] Nada en ningún sitio es singular, ¿por qué intentan convencernos de que en una clase sí que los es? (ACASO, 2012, p. 103)

¹⁸ We must think the fundamental principles on which we relay the education of our children, and face our creative capacity as the wealth it represents and face the children as the hope they represent; and our task is to educate them on their whole being, so they can face the future which, by the way, we cannot see, but they will see. (ROBINSON, 2006)

REFERÊNCIAS

ACASO, Maria. **Pedagogías invisibles**: el espacio del aula como discurso. Madri: Ed. Catarata, 2012.

CARDOSO, Ana Paula. **Inovação e Educação**. In: *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu, Revista Millenium*. Viseu, n.6., p. 2, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A obsolescência da educação**. Produção: Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em outubro de 2014.

CASTELLS, Manuel. **Nunca é o fim da história**. Produção: Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em outubro de 2014

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO 19. **Perspectivas sobre Currículo na Formação de Professores**: Scenario Planning em Educação. ATEE/RDC 19. Amsterdão, ago. 2011. p. 2.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Plano de Estudos**. Porto Alegre, 2013. p. 14-27.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2000. p. 179-180.

FRANCO, Augusto. **A Rede**. Março 2011. Disponível em: : http://api.ning.com/files/w*j96wqnbeN1hD*tfrECBLyQWjhbvXPV5aNpswxk-flGbgp6BM-EwxIyeK1KvkYWN0HvY0kSToPy60mw6*0Szzk2wQ0gleXD/ARede.pdf. Acesso em 2013. p. 4-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à Prática Educativa. 43. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011. p. 12-14.

JACOBI, Pedro Roberto; TOLEDO, Renata Ferraz de. **Pesquisa-ação e Educação**: Compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitários para o enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar, 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 22.

MIRANDA, Margarete Parreira. **Adolescência na escola**: soltar a corda e segurar a ponta. 3. ed. Minas Gerais: Ed. Formato, 2001.

PACHECO, José. **Para Alice, com amor**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, p. 4, 2008.

ROBINSON, Sir Ken. **TED Talks: Do schools kill creativity?** California: TED Talks, 2006. Disponível em: http://www.ted.com/talksken_robinson_says_schools_kill_creativity . Acesso em 2011.

RODRIGUES, Carlos Francisco; SOUSA, Isabel Susana; LOBO, Rui Castro. **Educação Visual**: 3º ciclo. Portugal: Texto, 2012.

VITELLI, Celso. **Adolescência e arte**: estética e práticas culturais [p.113 -140]. In: Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação. Dossiê temático: infância e educação. Ano 3, no 4, jan./jun.2005. Vitória da Conquista/BA: Edições UESB, p. 3-9, 2005. p. 3-9.

ZORDAN, Paola (org.). **Iniciação à Docência em Artes Visuais**: guias e experiências. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da Unidade Três Figueiras

Figura 2 – Atividade de customização de camisetas

Figura 3 – Atividade de pintura na *XII Feira Verde*

Figura 4 – Atividade de *Design Thinking*

Figura 5 – Turma 7C / período de observações

Figura 6 – - Turma 7C / período de prática

Figura 7 – Turma 7C / período de prática

Figura 8 – Turma 7C / período de prática

Figura 9 – Turma 5F / apresentação dos trabalhos

Figura 10 – Turma 7C / pintura de tela

Figura 11 – Turma 7C / pintura de tela

Figura 12 – Turma 7C / Arte Gótica: coleta de dados

Figura 13 – Turma 7C / Arte Gótica: apresentação de trabalho

APÊNDICE – TERMO DE ANUÊNCIA



TERMO DE ANUÊNCIA

O *Colégio Farroupilha*, concorda com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Desafios e Inquietações: as aulas de artes como espaço para experiências disruptivas de aprendizagem*”, sob a coordenação da pesquisadora *Gabriela de Almeida Malafaia*, e assume o compromisso de apoiar e disponibilizar a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição.

Porto Alegre, 29 de outubro de 2014.

Handwritten signature of Marícia Ferri.

MARÍCIA FERRI
Diretora Pedagógica