

O QUE VAIS ENSINAR COM ESTAS ESCOLHAS?

Rosenara da Silva Soares Maia¹⁸

Marilda Oliveira de Oliveira¹⁹

RESUMO

No presente texto pretendeu-se pensar e movimentar questões relacionadas ao ensino/ aprendizagem, não apenas aqueles consequentes do sentido professor/estudantes, mas nas relações e questões do ser/estar professor. Essas questões pautaram-se em experiências em salas de aula e projeto de ensino e pesquisa dialogando com autores como Sílvia Gallo, Gilles Deleuze, Walter Kohan, Fernando Hernández, Montserrat Rifà e Sandra Corazza. A partir da perspectiva da autobiografia e da aproximação das filosofias da diferença para pensarmos acerca do ensino de artes visuais e da produção docente que vivencia espaços contemporâneos, de intencionalidades diversificadas de forma a articular modos e experiências com conceitos que se entrelaçam com o espaço tempo em que estamos submersos.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem. Docência. Artes visuais.

Introdução

Pensar acerca de ensino/aprendizagem é uma relação que tem movimentado muito meu pensamento, nessas relações entre imagens e discursos, em salas de aula de ensino básico com crianças e adultos e na academia. Nesses tensionamentos estão inseridas outras questões, que estabelecem principalmente conexões com o tempo, com os espaços e com o que tange a questão de senso comum. Essas relações que se estabelecem nestes trânsitos entre escola e academia, entre estar professor e estudante, nos revezamentos dicotômicos que delimitam potencialidades de linguagens, narrativas e pensamentos, é justamente esta escassez que reverbera no meu pensamento ideias e movimentos para criarmos e ou produzirmos outras formas de fazer e estar em aulas de artes visuais. Essa relação temporal, que é estabelecida pelo tempo de hora/aula e o distanciamento entre as vivências dos sujeitos partícipes destes encontros e o poder outorgado pelas instituições aos docentes.

¹⁸ Possui graduação em Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (2016) e graduação em Artes Visuais - Bacharelado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (2012).

¹⁹ Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, atua na Graduação nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Também é professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGE/CE/UFSM).

Pautada na autobiografia rememoro e aciono alguns acontecimentos trazendo-os a baila na tentativa de tencioná-los com alguns dos conceitos elencados, pois como afirmam Hernández e Rifà (2011), adotar uma perspectiva autobiográfica trata da possibilidade de ressignificar algumas experiências e confrontá-las com os discursos sociais e culturais do nosso tempo. Rememorar o questionamento de uma criança de seis anos de idade sobre o que pretendo ensinar com o filme que propus em determinado momento em sala de aula, me fez pensar em outras questões além do contexto, questões muito mais íntimas que estavam sufocadas em minhas provisórias certezas, quiçá escondidas para que não pudessem saltitar vividas entre minhas leituras, diálogos e escritas. Ponho-me a pensar *onde, o quê e porquê ensinar*. E a partir desse questionamento busco em autores como Gilles Deleuze, Sílvia Gallo e Sandra Corazza embasamentos e suportes para desenvolver o pensamento e as produções de encontros, aulas e escritas acerca deste assunto do ensino/aprendizagem.

A instituição escola, aprender e ensinar?

A afirmativa de que a instituição escola é lugar de aprender me movimenta a problematizar o que é o aprender, ou ainda o que é ensinar. Penso que podem traçar o percurso de mãos dadas, talvez com laços que se desfaçam pelo caminho, porém o que significam esses vocábulos que se tornam conceituais para esse ser que opera essas práticas docentes?

Essa permuta insistente que impele minhas intenções, meus questionamentos e minhas experiências. Penso em ensino como sendo o que está firmado junto as instituições, sejam escolas, universidades, cursos técnicos. Vem imbuído de um sincretismo com a ancestralidade, é partindo desta relação que se faz no senso comum e cultural não apenas deste espaço em que me situo, mas de outros tantos que carregam o ensino como sendo tarefa daqueles que já viveram, que conhecem a vida, o mundo, a história, as teorias e ideias.

Na aproximação com as ideias de Sílvia Gallo (2012), me deparo com uma relação do ensino e aprendizagem que carrega consigo essa segurança ofertada ao professor. Ponho-me a pensar e reconhecer as relações vivenciadas na educação referente as concepções históricas tanto da educação quanto do pensamento, reconhecendo a concepção platônica do aprender enquanto reconhecimento que se fez matriz dos pensamentos educacionais e pedagógicos do século XX. E que se faz vigente inclusive em nossa sociedade, mesmo que com certo distanciamento, há uma vertente forte que intenta relacionar o ensino-aprendizagem de forma

indissolúvel. Neste sentido pensa-se o aprender apenas enquanto o que é ensinado, nessa relação encaixa-se a figura do professor, como quem executará tal tarefa. O que me impele a pensar acerca dos espaços em que estou ou estive inserida, e ainda no modo em que estou sendo docente.

Relaciono esse movimento do ensino conforme perspectiva científica, tendo o processo educativo enquanto segurança do professor, que ensina e avalia o aprendizado do sujeito, talvez possamos pensar na relação que atribui-se a este fato como uma herança cultural, a qual tem por objetivo colonizar o pensamento do outro. Desta forma adentramos a relação com a máquina homogeneizadora de subjetividades (GALLO, 2012) onde todos aprendem as mesmas coisas, calcada na ideia do ensinar, educar, saber, enquanto sujeitos que necessitam desta condução do processo, apenas através desta orientação haverá o aprendizado.

A questão que me desacomoda é pensar essa relação enquanto única possibilidade, de forma a estabelecer superioridade, sendo pautada na *diferença relativa* que exclui, que demonstra aquilo que se difere, utilizando-se da comparação, separando sujeito e objeto, produzindo marcadores culturais. Prefiro pensar a partir das ideias de Tomaz Tadeu da Silva (2000) que estabelece dois tipos de diferença, o citado acima que é aquele que já está posto culturalmente e, ou, socialmente, e o outro que refere-se à *diferença pura*, que trata a partir de outra perspectiva, talvez como sendo uma falsa diferença, onde o conceito e o sujeito não distanciam-se, pensando e procurando semelhanças, afirmando e potencializando o ensino/aprendizagem. Esses conceitos são pensados para auxiliar neste processo, onde a escuta se faz premente, os vazios se fazem reconhecidos e respeitados, e essas articulações incessantes vão produzindo coisas, possibilidades, provocando encontros, desacomodando certezas, propiciando invenções.

Sigo pensando nesta aprendizagem,

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro 'objeto' nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo 'semelhança' entre o movimento da resposta e o do signo (DELEUZE *apud* GALLO, 2012, p.6).

Essa aprendizagem com signos trata desta invenção de contingências, onde estes signos enquanto problemas inquerem respostas, logo cada sujeito reage de uma maneira a fim de produzi-las, tratando de suas singularidades. Assim se dão as múltiplas aprendizagens que na sala de aula são existentes. Por essa razão que relaciona-se os signos a heterogeneidade, a diferença, e não a mesmice. Para Gallo (2012, p.7) “é preciso estar sensível ao que se passa, ser tocado pelos signos, para que o aprender aconteça. Mas se o aprender implica em presença, em uma colocação espacial, ele implica também em uma colocação temporal.”

Aprender não somente na sala de aula, e sim nos diferentes espaços, na convivência com o outro, com o corpo.

Passagens... Passeios... Devaneios coletivos

Em alguns momentos nestes trânsitos encontrar respiros e devaneios que se mesclam as ideias e experiências se faz potente. A potência do vivido e do que pode ser ressignificado, instiga a tecer tramas que se esvaem no espaço a reverberar potencialidades de pensamento, escrita e invenções. Fotografar foi um dos meus encontros com a potencialidade do instante, do cuidado com o olhar, entrelaçando circunstâncias que pairavam e violentavam o pensamento. Encontrar um objeto, uma paisagem, um motivador para direcionar a delicada brecha do plástico negro, foi exercício excitante, fez-se desenhar outro ser, outra forma de estar, outro pensamento. Naqueles momentos fui interpelando a memória, saqueando o vivido, redesenhando as paisagens, tentando encontrar a potência infante que movimenta, que veste diferentes roupagens, fantasiando-se de diferentes personagens em minúsculos espaços de tempo. Tateando fendas que pudessem lançar desvios para o olhar castrado, tentativas de encontrar impulso para saltitar, inventar, criar, romper.

Ao retomar esse vivido, vou acionando conhecimentos que já estão pousados, adormecidos, silenciosos e que serão reinventados. Houve a vinculação deste momento com aqueles que estive imersa enquanto docente, retomando as vivências de forma a compor *links* para com os modos e momentos que os sujeitos inqueriam respostas, fiar relações, diálogos acerca de pequeninos detalhes, de ínfimos problemas da ordem do imaginário e ou do cotidiano.

Essas relações fizeram com que a tensão do devir-criança, da aprendizagem e da invenção desenhasse suas tessituras, lançando possibilidades diversas de outros modos de

estar docente, de criar outras linguagens, de tratar com essa minoria, na ordem da resistência e desta diferença pura.

Desta forma não percebo uma aprendizagem que esteja pautada na reconhecimento, e sim firmada com a problematização, que trata de invenção, que movimenta incessantemente o sujeito a encontrar outras possibilidades de criação. Outras formas de produzir aulas, outros meios e modos na educação das artes visuais.

Neste encontro, me faço questionar acerca daquilo que Sandra Corazza (2011) traz em relação a uma educação que esteja em harmonia com a contemporaneidade, pensando na potência do educar a partir da dúvida, que se produz desde o sujeito docente, que inquirir essas verdades instituídas pondo em suspeita tudo aquilo que temos conhecido, produzido e sentido como sendo únicas possibilidades.

No exercício intenso que se realiza nestas trocas de espaços e tempos, rememoro o percurso do ensino de arte na história, nele encontro auxílio para compreender e produzir as tensões que me desacomodam, me movimentam a pensar neste outro olhar, não apenas do estudante para com a educação das artes visuais, mas como essa desnaturalização²⁰ internou-se no sujeito docente que está sendo, e que continuará neste deslocamento indeterminadamente.

As experiências que me afetam e violentam meu pensamento também me impelem a pensar no sujeito docente que está se (re)construindo constantemente, na possibilidade de produção de aulas que desviarão do planejamento, que estão impregnadas de concepções ideológicas e filosóficas que podem ser movimentadas. Seguindo esse raciocínio retomo o que Hernández e Rifá nos dizem acerca das investigações autobiográficas,

En síntese, el relato autobiográfico permite detectar, identificar, nombrar y contextualizar nuestros modelos, representaciones, etapas y acciones, una tarea que es necesaria para explorar nuestros posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación (2011, p. 37).

A partir do ponto de vista de que o meio social exerce ação recíproca e permanente sobre essas formas pedagógicas existentes, penso na premência desta desnaturalização do olhar, articulando as experiências sob a possibilidade de propormos outros fazeres na educação das artes visuais que propiciem encontros com outras temporalidades, outras

²⁰ Refere-se a ideia de movimentar o que é ditado e imposto, na tentativa de criar outras relações e outras práticas que possam desvincular-se do senso comum.

tensões sociais, culturais, pensando noutra aprendizagem, que não aquela apenas firmada na reconhecimento. Essa forma de movimentar esses olhares, não apenas acerca da docência, provoca-me a pensar na “quase teoria do aprender” de Deleuze, através de Gallo,

Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. 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. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (Deleuze *apud* GALLO, 2012, p.3).

Neste sentido signos seriam sinais, logo aprender é o encontro com eles. Ao redimensionar essas relações pensa-se o aprender enquanto algo do inesperado, do acontecimento. Sendo possível a partir de qualquer movimento, seja com coisas, com pessoas, estando ou não sob a compreensão, pois relevante é o entendimento do processo, produzir outros sentidos. Na mesma vertente pode-se pensar na assertiva de Deleuze, por Gallo (2012), onde pensa-se que nunca se sabe *como* alguém aprendeu, e sim *com* quem aprendeu. Essa ideia está vinculada a tese que o pensamento não é “natural” no ser humano, e sim forçado a partir de um problema. O aprender não está fixado na reconhecimento e sim na criação de problemas.

Essa relação se estabelece a partir desta desnaturalização do olhar, usufruindo e tentando “apropriar-se” das potências, pensando na docência em artes visuais, pela qual a criação se produz a partir das problemáticas do cotidiano e da aprendizagem enquanto invenção constante. O aprender é da ordem do acontecimento, da minoria, da resistência, do processo, Deleuze, através de Gallo, faz essa transposição e é a partir dela que intento movimentar esses possíveis encontros, bem como essa desnaturalização não apenas do olhar do sujeito discente, sobretudo do olhar do sujeito que está docente. No mesmo sentido que este sujeito aprende ao estabelecer contato, ele é afetado, movimentado.

Relacionando novamente a Corazza (2011) essa produção do docente enquanto autocriação, que se permitindo desfazer-se do papel engessado do professor representado por determinado comportamento e ou ideias referentes a um estado amplo de aceitação, definindo-o enquanto bom, suficiente e cumpridor de atividades, apenas. Pensar nessa autocriação a partir dessa potência de criação, que está atrelada a essa possibilidade de distanciar-se destes padrões pré-estabelecidos e desta forma singulariza-se. Neste sentido a relação com a produção de aulas, a partir do objeto e conteúdo que não estivesse conectado ao

dados comuns, como aquelas técnicas produzidas por materiais muito experimentados, se faz na tentativa de atravessar outras formas de produções, que não apenas aquelas definidas enquanto artísticas. Pensar as atividades propostas não se tratava de ensinar, e sim de movimentar encontros que fossem potentes, que desfizessem da ideia de que seria aprendido, que cada sujeito pudesse manusear sua produção no sentido de uma experiência.

Para pensarmos essas singularidades convém pensar na possibilidade da experiência de uma educação menor²¹, Gallo (2003), criando micro resistências, onde permitimo-nos perder as certezas, logo o controle. Desta forma essa educação menor encontra rupturas e vazas, para além do planejamento, enfim, são criadas brechas que nos desacomodam e potencializam, produzindo multiplicidades, outras formas de aulas e encontros. Conjuntamente a essas outras potencialidades, há a potência infante, ou ainda

Devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos, e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (KOHAN, 2004, p. 64).

Tecendo esta exploração junto à potência infante do sujeito, não a fim de examinar a infância, contudo em investigar o que pode ser produzido e disparado.

Considerar a aprendizagem embebida nas ideias de Gallo e Deleuze é ampliar o campo do possível, da alternativa, da invenção, da possibilidade. Experimentar a educação menor que Gallo nos coloca, a tal ponto que possamos produzir fendas, vazamentos, que impelem as produções de linhas de fugas, de resistências. Pensar nesta educação menor, de Gallo (2002) enquanto ato de singularização. Que está relacionada com o devir-criança, o acontecimento, tempo *áion*, e a micropolítica.

Enquanto a educação maior está engendrada na macropolítica, institucionalizada, produzindo-se como máquina de controle, pensando o ensino como aprendizagem e reconhecimento. E a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de estado. Esta educação menor é o que caminha conjuntamente com o que tenho tratado, desta possibilidade de escavar, deixar vazar, sem instaurar regras, padrões e modelos. Neste sentido essa educação é exercício de produção da multiplicidade, não há possibilidades de atos solitários, há nela o valor coletivo, rizomático. Essa é uma proposta de Sílvio Gallo, que desloca o conceito Deleuziano de Literatura menor (Kafka), para educação menor, onde movimenta

²¹ A educação menor foi pensada por Sílvio Gallo, depois de ler Deleuze quando ele se apropria do conceito de literatura menor, que é a partir de Kafka, que propôs uma língua menor.

essas relações a fim de pensar nesta educação enquanto resistência. Portanto o aprender nesta vertente comunga com aquilo que venho forçando-me vivenciar, não apenas no contexto escolar, sobretudo enquanto sujeito discente, que pensa acerca desta formação e destes encontros que são permeados de experiências que nem sempre se concretizam a ponto de serem descritas.

Possíveis considerações

E a partir destes trânsitos, destas ressignificações e compartilhamentos percebe-se a possibilidade de produção de encontros, de sentidos e de expectar os fluxos moleculares, intentando potencializá-los. Essa criação inventiva, que aborda o problema como defendem Corazza (2011) e Deleuze através de Gallo (2002) me instigam a continuar nesta ideia da produção coletiva e de multiplicidade. E os resultados me motivam a dar sequência as atividades programadas, sobretudo pelo avivamento daquilo que estava sendo permutado e dialogado, nos entrecruzamentos em que eram possíveis e nas reverberações percebidas noutros momentos e encontros.

Pensar na educação menor se faz possível em minhas ideias e práticas, pois com ela podemos operar e articular outras problematizações, tecer outras experimentações e ainda degustar de outras combinações para o ensino e aprendizagem em e nas artes visuais, de modo a desvincular-se do ideário da arte relacionada a técnica e a plasticidade de materiais tanto quanto na execução de tais atividades. Com essas ideias e conceitos articula-se outras experimentações de criação e invenção, novas propostas e movimentos que impelem e forçam o pensamento a outras esferas, tratando da multiplicidade que se encontra nos territórios educacionais e artísticos presentes em nossa sociedade.

A partir deste movimento e entrecruzamento se faz combinações distintas, e ainda impulsiona não apenas o sujeito discente, mas principalmente o docente que se integra ao espaço enquanto partícipe de ações, diálogos, experimentações, aprendizagens que são descaracterizadas daquelas relações individualistas, de retornos numéricos, de produções identitárias. Pensando e operando a diferença pura pautada na produção subjetiva, incessante e contínua.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. nº 21, 2011, pp. 13 - 16.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade v. 27, n. 2.** Porto Alegre: UFRG, 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>
Acesso em: 13 de setembro de 2016.

_____. **Múltiplas dimensões do aprender**. Florianópolis: Coeb, 2012.

Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

Acessado em 10 de agosto de 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando; MONTSSERAT, Rifá. Para uma génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. In: **Investigación autobiográfica y cambio social**. HERNÁNDEZ, Fernando; MONTSSERAT, Rifá(coords.)Barcelona: Octaedro, 2011. pp. 21-47.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp. 51-68.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA Tomaz T. (Org). **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.