

"Por que não?" - Para desestabilizar algumas certezas sobre espaços educativos e seus sujeitos

"Why not?" - To destabilize some certainties about educational spaces and their subjects

"¿Porque no?" - Desestabilizar algunas certezas sobre los espacios educativos y sus sujetos

Juzelia Moraes Silveira (UDESC) ¹

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - FAV/UFG. Bolsista REUNI - CAPES (2011-2015). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Possui Graduação em Desenho e Plástica - Artes Visuais - Bacharelado (2004) e Graduação em Artes Visuais - Licenciatura Plena (2006), ambas pela Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista PDSE - CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior), com estágio no programa de Doctorado en Artes y Educación, da Universidad de Barcelona (2013-2014). Ex professora Colaboradora da Universidade do Estado Santa Catarina/SC e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Atua como professora substituta do curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade de Montenegro. Integrante do GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura, da UFSM. professora substituta no IFSul - Câmpus Lajeado. E-mail: juzeliamoraes@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1137642028366104> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0877-9760>

RESUMO

A escrita deste artigo foi desenvolvida a partir de reflexões que teço entrelaçando experiências como professora em duas instituições distintas: como professora de ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Florianópolis/SC e também do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC/SC. Em diálogo com aportes da Cultura Visual e Estudos do Cotidiano, procuro realizar argumentações sobre aspectos que me parecem necessários para serem problematizados, revisitados, impulsionados no curso de formação de professores, buscando pensar em modos de atuação docente que se construam mais atentos ao que se apresenta no cotidiano escolar. E, com isso, ampliar redes de aprendizagem que sejam mais significativas aos atores envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores; Escola; Estudos do Cotidiano; Cultura Visual.

ABSTRACT

The writing of this article was developed from reflections that I weave by intertwining experiences as a teacher in two different institutions: as an elementary school teacher in a municipal school in Florianópolis/SC and, as a teacher in the Visual Arts degree at UDESC/SC. In dialogue with contributions from Visual Culture and Everyday Studies, I aim to make arguments about aspects that seem necessary to be problematized, revisited, promoted in the teacher training course, seeking to think about ways of teaching that are built more attentive to what is being present in everyday school life. And, with that, expand learning networks that are more meaningful to the actors involved in the educational process.

KEYWORDS

Teacher training; School; Everyday Studies; Visual Culture.

RESUMEN

La redacción de este artículo se desarrolló a partir de reflexiones entrelazadas de las experiencias como docente en dos instituciones diferentes: una escuela municipal de Florianópolis/SC y el curso de Artes Visuales de la UDESC/SC. A partir del diálogo de las contribuciones de la cultura visual y los estudios de lo cotidiano, se intenta argumentar sobre aspectos que precisan ser problematizados, revisados y/o reforzados en la formación docente. Todo ello con el objetivo de pensar modos de actuar en la docencia que se aproximen al escenario cotidiano escolar y que permitan ampliar redes de aprendizaje más significativas para los actores envueltos en el proceso educativo.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesorado; Escuela; Estudios Cotidianos; Cultura Visual.

Por que não? Para começarmos a desacomodar as ideias fixas

Recentemente compartilhei com meus alunos da Licenciatura em Artes Visuais uma premissa que tenho tentado conservar comigo ao longo dos anos em que atuo como professora em escolas. Principalmente quando atuo com os mais novos, com crianças. Disse aos futuros professores que, diante das atitudes tomadas por meus alunos pequenos que parecem contrárias ao que foi estabelecido para aula, ou posturas contrárias ao que normalmente está determinado para o ambiente escolar, movimentos fora do esperado diante da rotina escolar, entre outras possíveis surpresas, tenho tentado exercitado pensar: por que não? Nesta escrita gostaria de contar um pouco sobre como este questionamento tem auxiliado há alguns anos a atuar como professora e como pensar a educação. Mas gostaria de contar também como as vivências em dois ambientes de educação distintos alimentam reflexões e abordagens que considero pertinentes de serem desenvolvidas com estudantes em etapa de estágio curricular obrigatório.

Atualmente leciono em turmas de ensino fundamental em uma escola de São José/SC (no momento em que iniciei a escrita, ainda atuava como professora da rede municipal de Florianópolis/SC) e, paralelamente, como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC-Florianópolis/SC. Considero isto uma riquíssima experiência, pois atuo tanto na formação de professores, como dentro de uma escola. Assim, muitas das coisas que vivencio no cotidiano escolar são compartilhadas com os futuros professores e movimentam uma atenção constante sobre aquilo que parece pertinente de ser ensinado e problematizado em ambas as instituições.

Gostaria de destacar alguns pontos para discussão que têm me parecido cada vez mais recorrentes nas discussões com os estagiários e mais carentes de atenção para pensar o cotidiano escolar e os inúmeros aspectos deste espaço-tempo de aprendizagem.

De início, me parece importante apresentar as lentes que utilizo para observar os movimentos que ocorrem na educação, entendendo que ser constantemente mutável se trata de um de seus aspectos mais característicos. Sendo assim, se propor a observar estes movimentos para tentar promover uma prática docente eficiente requer um diálogo intenso com aqueles que também se filiam a esta concepção, que compreendem que aquilo que não está dentro da sala de aula influencia diretamente nos saberes que ali são desenvolvidos. Que as histórias, memórias, experiências, vivências cotidianas, inter-relações com pares, afetam diretamente na forma com que os estudantes se apropriam dos conhecimentos formais propostos pelos currículos.

Sendo assim, dialogo com a Cultura Visual e com os Estudos do Cotidiano sobretudo porque ambos os campos propõem observar para além daquilo que já está dado como certeza acerca de pessoas e seus contextos, porque ambos entendem que as coisas com as quais nos relacionamos consciente ou inconscientemente no dia a dia nos constrói subjetivamente, mas que também influenciemos estes mesmos meios que agem sobre nós. Esse diálogo com estes pares, com estes campos de

estudos dos quais fazem parte, me ajuda a manter uma atenção constante à fluidez daquilo que compõe os processos de aprendizagem e os locais em que esta se dá (não apenas formais. E isto já é algo muito importante a se pensar).

A partir destes diálogos com a Cultura Visual e Estudos do Cotidiano tenho tentado desenvolver alguns pontos com os estudantes do curso de licenciatura e, mais especificamente, com os estagiários. Um destes pontos diz respeito a pensar como o cotidiano escolar é envolvido não somente por aquilo que ocorre dentro daquele ambiente, mas traz de fora e, de cada indivíduo, aquilo que naquele espaço o tornará múltiplo e frutífero. Isso também já suscita o olhar para além de sua mera estrutura formal do espaço escolar, além de suas paredes, carteiras, lousas. É aí que vemos que a complexidade da educação tem a ver com “a permanente condição de tessitura dos diferentes sons, cores, texturas, cheiros, tatos, racionalidades e intuições negociadas e em permanente movimentação nas redes de *saberes-fazer*s dos sujeitos que praticam os cotidianos das escolas”. (FERRAÇO, 2012, p.12)

Outro ponto diz respeito a um tema que considero até mesmo cansativo, mas que observando minha prática dentro de escolas diversas, ainda se mostra necessário a ser insistentemente pensado e debatido: os distintos papéis dos atores no processo de ensino aprendizagem. Isto propõe uma atenção às narrativas construídas sobre a educação, sobre a escola, que ainda a encaixam fortemente dentro de linhas que se pretendem imóveis. Em diálogo, principalmente com Fernando Hernández, busco pensar uma das concepções mais dominantes acerca da educação que sustenta que “as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (2007, p.11). Uma afirmativa tão básica, mas que consegue paralisar ao longo dos anos tentativas de ação que desejem construir ambientes e modos de ensinar e aprender mais coerentes com as necessidades apresentadas pelas pessoas para viverem dentro de seus contextos.

Partindo de uma via tão básica como essa proponho então o “por que não?”, para afirmar que há pessoas realizando o mesmo questionamento, que há desejos de movimentos distintos dos comumente tomados como corretos, que há ações sendo desenvolvidas dentro da sala de aula que já encontram, ao desestabilizarem a narrativa tradicional, caminhos para uma educação mais interessante aos envolvidos neste processo.

Escola carrancuda ou lentes desajustadas?

Creio que finalmente tenha chegado ao momento tão esperado de fim do “estágio probatório não oficial” da vida como professora de escola. Iniciei minha vida docente há alguns anos (nunca fiz questão de contar e, confesso, depois de alguns anos inclusive fiz questão de não saber para não cair no risco de proferir a pesada frase “tenho x anos de sala de aula”) e lembro que desde o início me perguntei: por quanto tempo ainda vou ouvir de professores mais antigos o quanto mudarei meu

olhar sobre a escola e a educação? Por quanto tempo ainda ouvirei “tu vai ver que a realidade é bem diferente do que te ensinaram na universidade”? Ou ainda “tu verá que essa empolgação vai passar”.

Bem, de fato mudo constantemente o olhar sobre a escola e a educação. E penso que isso é bem positivo. Permite-me realizar ajustes, mudar estratégias, lançar mão de metodologias diversas. Permite inclusive dizer “não sei, preciso pensar um pouco”, sem que isso cause a sensação de fragilidade na competência no exercício da profissão. E isto tudo, compartilho com os futuros professores, porque me parece algo fundamental para discutir na formação docente a construção narrativa sobre a imagem do professor. Tanto aquela que fala sobre este profissional a partir de uma ideia romântica de salvador das vidas alheias, bem como a outra perspectiva vigente, aquela que muitas vezes circula entre os professores, do indivíduo cansado e desiludido.

Mencionei anteriormente que este é para mim um tema cansativo, isto porque há anos me deparo com ele e tenho a sensação de que a construção de outras narrativas sobre a profissão docente têm sido construídas a passos muito lentos. Sim, estão sendo construídas. E esta é a parte a se comemorar. É possível encontrar nas escolas pessoas apaixonadas por sua profissão e que não encarnam a figura de salvadores. E ainda que a soma dos dias possa tornar o trabalho cansativo (e isso não é uma exclusividade da docência), há pessoas que assumiram este trabalho como possibilidades para trocas, criação, diversão. E que medo de usar esta palavra associada ao trabalho como professor. Como se isso tirasse o comprometimento do ato de educar, como se a educação tivesse sempre que ser delimitada por ar sério-carrancudo.

Sempre lembro de Larrosa (2006) comentando que na Pedagogia há pouco espaço para o riso, porque ela carrega um caráter moralizante e, logo, não pode estar aberta a incertezas. Larrosa fala sobre o professor como um crente, que abarca em si um tom moralizante e otimista. E, portanto, que não consegue “estabelecer uma certa distância irônica sobre si mesmo” (2006, p.171).

Não é possível não haver peso sobre uma figura que não se abra para o riso, para o saber rir de si mesmo como condição humana daquele que tropeça, que se equivoca, que sente o canto da boca começar a tremer diante de uma situação imprevista. E estas são situações que inevitavelmente ocorrerão no dia a dia de uma escola.

Contudo, não há como ignorar a longa narrativa da história que demarca o perfil do professor como detentor da verdade, como autoridade, como responsável pela formação de indivíduos. Porém, as redes de conhecimento e significados desenvolvidos na formação de professores observadas a partir das proposições dos Estudos do Cotidiano ajudam “a resistir (re)existindo, resistir combatendo a mesmice, o tédio e a falta de perspectiva que, por vezes, nos congelam em lugares preestabelecidos” (FERRAÇO, 2012, p.12). A partir desta perspectiva nos construímos como professores no e com os cotidianos, no contato com o outro, com aqueles que criam os cotidianos escolares, buscando assim questionar esses lugares já preestabelecidos e, com isso, questionando inclusive a excessiva seriedade que ainda caracteriza a docência.

Porém, confesso que me agrada o termo “responsável”, mencionado acima. E a partir dele tenho conversado com meus alunos da licenciatura sobre esta possibilidade

de postura docente. Ser responsável significa estar implicado com o cuidado de outra pessoa, entendendo que este cuidado envolve negociações, troca de experiências, proposições e, inclusive, ações que por vezes se pareçam mais impositivas. Entretanto, estas últimas carecem de uma certa flexibilidade para serem apresentadas, colocando em suspenso medos e verdades.

Tomamos cuidado para que uma criança não se machuque, mas se esse cuidado limitará sua possibilidade de movimento é importante se pensar em quais machucados talvez sejam aceitáveis. Um joelho arranhado raramente será tão relevante quanto a incrível aprendizagem de equilibrar-se sobre uma bicicleta.

Neste caso a responsabilidade é cuidado e não autoridade. Cuidado, mas sem privação de movimento, sem desconsiderar o tempo de cada ser dentro de seu contexto. E aqui destaco que com muita frequência utilizo este termo com os estudantes da graduação para argumentar sobre minhas decisões e ações pedagógicas com eles. Pois me parece importante pensar que esta questão do cuidado independe da idade daquele por quem se é responsável.

Sugerindo a construção de uma nova narrativa sobre a educação escolar a partir das lentes da Cultura Visual, Hernández enfatiza que professores e alunos não se encontram em grupos distintos, mas que possuem histórias para compartilhar e escrever (2007, p. 16). Nesta mesma defesa sobre esta nova narrativa, argumenta que o que acontece na escola pode ser apaixonante e sustenta esta afirmação pautando-se principalmente na sua capacidade de comportar a flexibilidade, o desafio, o questionamento entre outros aspectos que tornam este lugar um espaço aberto ao movimento contínuo. Penso que as duas afirmações se complementam e entrelaçam, pois o encanto da escola está na sua capacidade diária de surpreender, porém, para isto, é fundamental a abertura para a surpresa como algo positivo.

Tanto a Cultura Visual, como os Estudos do Cotidiano propõem uma desnaturalização de concepções enrijecidas sobre este local de desenvolvimento de aprendizagens, entendendo que estas vão muito além da apreensão de conteúdos tradicionais que compõem o currículo escolar. A indagação sobre o que pode e, sobretudo, do que carece ser ensinado nos contextos contemporâneos de aprendizagem. A reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a experimentação/ampliação dos modos de se ensinar. O olhar sobre como cada pessoa vive este lugar e como alunos e professores estão em constante processo de pesquisa, aprendizagem e trocas de experiências. Como aquilo que não está dentro da escola de maneira evidente, acaba por adentrar nela por vias diversas, influenciando e criando o que ali ocorre.

Ambos os campos convidam a pensar o terreno movente da educação como espaço aberto, flexível, capaz de comportar a diversidade. Não ignoram adversidades, não falam de um lugar idílico. Pois a interação humana não é caracterizada pela harmonia absoluta e a ocupação dos espaços não é desprovida de negociações políticas e de poderes. Mas isto não significa a impossibilidade de ação e, menos ainda, da criação de redes de trocas de experiências, de criação e ampliação de conhecimentos.

Todos os dias a escola muda. Todos os dias nós mudamos. Todos os dias mudamos uma à outra.

Sim, tal como me foi afirmado durante anos, o que se encontra nas escolas em inúmeros momentos difere daquilo que é ensinado em cursos de formação de professores, e aqui já justifico uma das razões de meu apreço pelos Estudos do Cotidiano voltados à escola e educação. As escolas, com suas possibilidades tão diversas de estruturas físicas, circundadas por suas questões geográficas, históricas, erigidas sob preceitos ideológicos, políticos... abriga pessoas. Estas, em suas mais diversas maneiras de viver não apenas este lugar, mas principalmente, vivê-lo a partir de suas referências construídas fora daquele ambiente. Ou seja, se trata de pensar ambientes plurais, constituídos pelo diverso.

De acordo com os Estudos do Cotidiano, as redes de aprendizagem, de conhecimento desenvolvidas nos espaços educativos, não se dissociam das relações humanas desenvolvidas e de seus *espaçostempos*² cotidianos. Por isso Oliveira nos diz que

(...) compreender a efetividade das condições lógico-estruturais nos diferentes *espaçostempos* seria condição necessária para se desenhar modos alternativos de diálogo e pensar qualquer intervenção sobre eles. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de reflexão político-epistemológica e metodológica se volta para a compreensão de sua complexidade, das redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e das possibilidades de novas tessituras inscritas naquilo que já existe. Ou seja, compreender a vida cotidiana, suas nuances e especificidades, as práticas sociais e os saberes, poderes, querer e valores que a habitam torna-se, nesse modo de perceber o mundo e os conhecimentos, condição necessária para qualquer tentativa de intervenção sobre ela. (OLIVEIRA, 2008, p.165)

Logo, para se promover ações que favoreçam aprendizagens significativas para as pessoas que compõem estes espaços, o movimento a ser empreendido deve surgir de dentro daquilo que ali já é demonstrado. Entendendo a multiplicidade como potência. Buscando a invenção de meios que favoreçam o desenvolvimento de saberes situados em contextos específicos, mas evidenciando sua inerente característica de pertencente a redes que se ramificam e ampliam. Aqui, a imprevisibilidade não se mostra dilema, mas característica de lugares e momentos que não vivem em inércia. Isto leva ao entendimento da escola como local que abriga pessoas em constante transição e interação, sendo assim, a ação docente deve estar implicada em promover ações para que estas pessoas “construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

² Utilizarei o termo deste modo, composto, tal como Alves e Barbosa o fazem em suas escritas, por concordar com a proposta das autoras de buscar questionar os modos dicotômicos de pensamento oriundos da ciência moderna.

Entretanto, ainda que seja possível perceber algumas mudanças significativas que acolhem essa perspectiva, a tradição histórica da figura do professor como aquele que possui não apenas o conhecimento sobretudo, mas também o controle absoluto das situações que ocorrem dentro de sala de aula, como mencionei anteriormente, acaba criando entraves em uma possível abertura para se explorar os processos de ensino-aprendizagem de modos mais amplos.

De fato, viver a escola de modo rotineiro pode acabar com a empolgação de qualquer professor. Viver o espaço sempre da mesma maneira, viver os alunos como se fossem sempre os mesmos, viver os conteúdos e práticas como se fossem coisas concretas, imutáveis e inquestionáveis... Tudo isso toca em um ponto anterior aos conhecimentos específicos de cada área que precisam ser desenvolvidos na formação de professores, que é justamente a proposição das lentes para se ver a escola antes de se iniciar efetivamente como professor.

Da mesma forma que argumento que há um amplo terreno a ser explorado no cotidiano escolar, para além das práticas tradicionais de ensino, há também a pertinência de se pensar nos convites a serem feitos para ver e viver estas escolas. Não negligenciando a atenção às especificidades de cada área, não ignorando a importância da aprendizagem de questões didáticas e metodológicas para o exercício da profissão. Mas propondo um olhar sobre o cotidiano escolar com aberturas, alargamentos.

Ou como proporia Nilda Alves (2003) nos movimentos para se investigar os cotidianos: mergulhando com todos os sentidos no universo a ser investigado, colocando em suspenso as teorias estudadas diante daquilo que o cotidiano vai propondo e, inclusive, incorporando outras fontes de estudo menos tradicionais ou hegemônicas para investigar o que se vivencia no dia a dia. O que encaminha também para outro movimento, menos acadêmico, para se narrar/registrar as experiências vividas. E, por fim, entender os praticantes do cotidiano como coprodutores daquilo que é investigado. Neste caso, pensando todos os indivíduos que compõem o âmbito escolar e que nos narram o que ali acontece a partir de suas múltiplas perspectivas.

Este me parece um dos tópicos de maior relevância na proposição da autora, pois indica caminhos para uma construção das práticas docentes de modo horizontal, em parceria com aquele que aprende, sugerindo a abertura para trocas, mais do que para a chegada a um fim único. Sugerindo mediação, mais do que um desejo de transmissão de verdades, principalmente entendendo que se trata de uma interação entre pessoas, permeada por suas subjetividades.. Afinal, há de se considerar que nestes espaçotempos de aprendizagem

(...) os diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de idéias vivem plenamente: aprendem coisas ensinadas e não ensinadas; fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais; amam e são amados; choram, riem, se divertem, sofrem etc... (OLIVEIRA, 2008, p.166).

Por isso gostaria de contar um pouco sobre questões têm balizado as propostas que lanço como professora de estágio, pensando que para além dos estudos mais

teórico-metodológicos que versam sobre a atuação no estágio, e ciente de que este é o momento de encontro com estes *espaçostempos* múltiplos que serão encontrados pelos estagiários. E, como bem menciona Oliveira, os movimentos de intervenção nesse cotidiano escolar devem surgir daquilo que neste lugar já existe.

Recentemente uma aluna de estágio perguntou se poderia escrever o relato de sua experiência de modo mais pessoal. Há um certo tom de absurdo neste questionamento, mas que evidencia como a distância entre o lido e produzido na universidade, ainda sugere um grau significativo de distância do cotidiano escolar.

Esta aluna não tinha a intenção de ignorar aquilo que foi estudado, anotado, discutido, ao longo das disciplinas. Tampouco tinha intenção de não evidenciar como isso serviu para a realização do estágio. O que desejava era poder narrar, de modo menos formal (e em primeira pessoa, como me disse), aquilo que havia vivido. Contar os “pormenores”, as “insignificâncias” que constituíram seu primeiro contato com a vida escolar.

Havia solicitado aos estudantes que escrevessem alguns parágrafos sobre a atuação que realizaram. E estas “insignificâncias” apareceram aos gritos solicitando atenção, evidenciando o quanto o inesperado faz parte do aprender e ensinar. No caso do que vivenciaram, talvez isso aparecesse de modo ainda mais perceptível, uma vez que se tratava de um estágio na Educação Infantil.

Ali viram o choro interrompendo uma tentativa de explicação, uma dor de barriga tirando a atenção de alguém, e o posterior cheiro de “cocô” invadindo a sala, um empurrão no colega, desestabilizando toda uma aula planejada... E como ignorar tudo isso em um relato sobre o que foi visto? Como não expressar o quanto isso efetivamente atravessa os momentos de ensino?

Tenho insistido que encontrar situações que saem do previsto para uma aula será uma constante. E que isso não deve ser necessariamente encarado como problema. Saber identificar estas questões faz parte do ser professor. Saber ajustar metodologias em virtude do que é percebido ao longo dos dias, não é uma fragilidade. Pelo contrário. Se trata de maturidade daquele que entende a importância de realizar mudanças para tornar as aprendizagens mais efetivas e significativas. E nesta percepção pode residir a surpresa de abertura para caminhos mais interessantes propostos por aquele que está aprendendo.

Carvalho e Fochi (2007) comentam que os modos de produzir conhecimento no dia a dia a partir das trocas de experiências coletivas dentro de uma instituição educativa assumem “status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas. Isso quer dizer que, por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2007, p.16). Assim, constantemente é ofertado ao educador que se propõe a exercer o seu trabalho a partir do que o cotidiano lhe apresenta, possibilidades de ação sobre o que vai sendo construído nesta interação coletiva. Isto aponta para uma atenção mais flexível acerca dos nossos entendimentos acadêmicos sobre metodologia e didática. Não como uma negação daquilo que é desenvolvido formalmente na universidade, mas enfatizando que estas não podem ser desenvolvidas sem uma atenção significativa sobre

o que os contextos educativos apresentam.

Este entendimento dialoga com o que Hernández (2005) afirma acerca da formação do professor de artes visuais. Para ele, propor aos futuros educadores do campo das Artes Visuais um perfil que comporte a figura de docente, artista e investigador se trata de construir uma postura não de “alguém que persegue que os outros façam aquilo que já está decidido de antemão, mas que projeta e se envolve junto com os outros, documentando histórias, sinalizando conflitos e indagando artisticamente sobre histórias que merecem ser contadas.” (2005, p.12)

Não posso negar que ao longo dos anos tenho convivido com professores de outras áreas que também têm desenvolvido suas práticas orientando-se a partir dos preceitos acima citados. Abordar narrativas não hegemônicas, promovendo perguntas sobre e a partir daquilo que é consumido culturalmente. Já não se trata de entender que esta atribuição é somente dos professores de arte. Mas, mais do que isso, entender que este “indagar artisticamente” outras histórias não comumente narradas é um valioso meio para uma educação que busca promover uma aproximação entre o conhecimento produzido na escola, com as vidas vividas fora dela.

Nestas histórias não comumente narradas, expandimos o olhar para imaginar outros modos de ser aluno e professor. Outras maneiras de entender quem ensina e quem aprende. Outros modos de aprender, outras aprendizagens que se mostram pertinentes, outros espaços para ver para além do que foi mostrado ao longo da história como o que deveria ser visto. Isso provoca a abertura não apenas para novas respostas, mais ainda, para produzir novas perguntas geradoras de reflexão constante. Os *espaçostempos* de aprendizagem mudam e, sendo assim, não podem continuar sob as mesmas perguntas que os investigam.

Como professora-orientadora de estágio tento provocar o olhar para o cotidiano escolar e as questões que atravessam os conhecimentos que ali são desenvolvidos como algo fundamental a ser perseguido pelos futuros professores, justamente buscando o que está além do óbvio, do que já esperamos encontrar. Que perguntas podemos nos fazer antes de entrarmos no processo de observação? Que perguntas podem favorecer o olhar para este ambiente e as pessoas que por ele circulam que ajudem a pensar processos de ensino/aprendizagem menos generalistas? A partir do que vejo na escola, que perfil desejo para mim, como educador?

O Henri estava usando máscara de gorila. E daí?

Entrei na sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental e um dos alunos estava usando uma máscara de gorila. Pela relação que havia construído com eles, acredito que ele já imaginava que eu não veria problema. Mas percebi que havia um ar de “será que ela vai deixar?”.

Confesso que quando vi, me questionei se deveria pedir para tirar, sobretudo porque a sensação era de algo deveria ser feito ou dito. Imaginei que se deixasse

aquela situação assim, poderia ouvir a reclamação de algum professor de que havia dado abertura para algo que poderiam considerar desrespeitoso.

Mas acima de tudo me perguntei: por que não?

Mencionei que havia achado legal a máscara e iniciei a aula. Apresentei imagens, conversamos sobre elas, propus uma atividade, ela foi realizada... e em nada a máscara de gorila interferiu.

Isso não é uma defesa ao “tudo pode”. Mas às vezes me parece muito saudável (para todos) se fazer a pergunta “por que não?”. Inclusive, concordo com a concepção de “disciplina” tomada por Masschelein e Simons, quando pensam a importância de se desenvolver o foco sobre o que está sendo aprendido, como um exercício de prática e estudo. Mas enfatizam os autores que não se trata de pensar este termo como o intuito de defender processos de submissão. Deste modo, pode-se pensar que o professor, ao tentar estabelecer uma disciplina dentro de sala de aula, visando uma atenção ao processo de aprendizagem também deve se questionar sobre o que efetivamente poderia prejudicar este foco e o que, por mais inusitado que possa parecer, poderia favorecer aquele ambiente como espaço para trocas entre pessoas, para manifestações individuais, para o estabelecimento de um clima convidativo às diversas formas de conhecer, interpretar, experimentar o mundo.

Para mim, a sala de aula ainda conserva uma cara de braba, como já mencionei anteriormente. Insisto nesse ponto porque penso que ele impulsiona também outras questões sobre as verdades que circulam pela escola e sobre ela. Sobre as coisas que são ditas que não devem ocorrer na escola ou sobre como não podemos vivê-la. Então, novamente recorro à Larrosa para falar sobre o riso, porque penso que seus argumentos sobre a importância do rir, sobretudo quando associada à educação, ampliam as discussões sobre como podemos pensar outras narrativas para ela.

O riso que aqui me interessa é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. E um elemento essencial na formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. (2006, p. 170)

Tomo a noção de riso a partir da argumentação de Larrosa como dispositivo para evocar estes outros conceitos trazidos pelo autor como base para minha atuação docente e, como sugestão/provocação para os futuros professores. Em primeiro lugar, exaltando sua capacidade de tornar mais potente o pensamento sério (diferentemente do que se poderia pensar ou do que se afirma), possibilitando a ele flexibilidade e, com isso, alargamento, ampliação em sua capacidade de ação. Em segundo lugar, porque promove respiros. Estes, tão necessários em um espaço que pode por vezes ser demasiado cansativo e, com isso, improdutivo e ineficiente para o desenvolvimento de aprendizagens. Ainda, porque escancara a nossa fraqueza diante

da tentativa de controle de nossos sentimentos mais primitivos e impulsos de entrega às sensações de prazer mais prosaicas. E, com isso, nos provoca a pensar sobre sua inibição e tentativa de controle.

Aquilo que acontece no cotidiano escolar pode ser fruto de um trabalho sério de todos os envolvidos e isto não impede trânsitos de papéis, ajustes de ações, descobertas imprevistas, experimentações diversas para habitar o espaço tentando tornar assim as ações pedagógicas mais convidativas. Que os imprevistos cotidianos, as pluralidades humanas, as máscaras de gorila continuem a provocar o “por que não?” no modo como professores enxergam, pensam e agem em suas atuações profissionais.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. FOCHI, Paulo Sergio. (Orgs). **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. TEXTO-BIBLIOGRAFIA-HOMENAGEM: ou sobre redes de afetos tecidas no decorrer de uma vida... **Revista Teias** v. 13 • n. 29 • 11-19 • n. especial • 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais

Fernando Hernández In: OLIVEIRA, Maria Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, I. B. d. (2008). Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD - **Educação Temática Digital**, 9(esp.), 162-184. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72875>

Submissão: 21/02/2022

Aprovação: 23/03/2022