

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FABIANA SOUTO LIMA VIDAL

UM OLHAR CALEIDOSCÓPICO NAS/PARA AS FORMAÇÕES
ESTÉTICAS/CULTURAIS DE PROFESSORES(AS): EXPERIÊNCIAS E
CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES DOCENTES ESTÉTICAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFPE

RECIFE - PE

2016

FABIANA SOUTO LIMA VIDAL

UM OLHAR CALEIDOSCÓPICO NAS/PARA AS FORMAÇÕES
ESTÉTICAS/CULTURAIS DE PROFESSORES(AS): EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÕES
DE IDENTIDADES DOCENTES ESTÉTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo
Universidade Federal de Pernambuco

Co-orientação: Prof. Dr. Bernard Darras
Université Paris 1 Panthéon - Sorbonne

RECIFE - PE

2016

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

V648o	Vidal, Fabiana Souto Lima. Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE / Fabiana Souto Lima Vidal. – 2016. 369 f. : il. ; 30 cm. Orientadora: Clarissa Martins de Araújo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências e Apêndices. 1. Professores - Formação. 2. Professores universitários. 3. Universidade Federal de Pernambuco - Curso de Pedagogia. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Araújo, Clarissa Martins de. II. Título. 370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-76)
-------	--

FABIANA SOUTO LIMA VIDAL

**UM OLHAR CALEIDOSCÓPICO NAS/PARA AS FORMAÇÕES
ESTÉTICAS/CULTURAIS DE PROFESSORES(AS): EXPERIÊNCIAS E
CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES DOCENTES ESTÉTICAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFPE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação.

Aprovada em 01/07/16.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fernando Antônio Alves de Azevedo (Titular Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Zélia Granja Porto (Titular Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Rosângela Tenório de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco (Titular Interno)

Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino Almeida (Titular Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

No plano afetivo:

À mulher que me ensinou a ser forte, mesmo diante das adversidades, minha mãe.

Ao meu amado, Mario, pessoa que me ensina a encarar os desafios com leveza.

À menina que cresceu e tornou-se adulta no tempo de uma tese, Duda, por ti meus olhos
brilham mais.

No plano acadêmico, mas não menos afetivo:

À Professora Ana Mae Barbosa, primeira lente que me ajudou a ver a Arte/Educação com
outros olhos.

AGRADECIMENTOS

*De que serve ter o mapa
Se o fim está traçado,*

*De que serve a terra à vista
Se o barco está parado,*

*De que serve ter a chave
Se a porta está aberta,*

*Pra que servem as palavras
Se a casa está deserta?*

Agora, olhando desse momento em que me encontro, parece mesmo que tudo foi muito rápido. Já se passaram quatro anos, a vida fluiu inevitavelmente como as águas que correm para o mar. O tempo não esperou. E com seu inexorável ritmo foi deixando algumas marcas. Pessoas queridas se foram desse plano, mas ouço os sorrisos que ecoam ainda entre nós.

Nessa longa jornada, foi preciso leveza, alimentar o corpo e a alma com cafés, família e amigos, sorrisos e algumas cervejas ou vinhos, para tornar mais suave a carga de estudos e trabalho, por vezes pesada e intensa demais. E, com tudo isso, aprendi. Aprendi que não consigo abraçar tudo o que gostaria e a dizer “não” em alguns momentos. Aprendi a respeitar mais os meus limites e a conviver com a minha incapacidade de não poder atender a tudo e a todos. Mas, ainda tenho muito a aprender.

Assim, com o trecho do poema de Pedro Abrunhosa, que me atravessou pela voz de Maria Bethânia, escolhi abrir esse momento da escrita, que na verdade, é o último movimento, pois são com os agradecimentos que fechamos este ciclo e nos abrimos para outros. Afinal, de que serve trilhar um caminho tão longo, se não reconhecemos que ele não se fez sozinho?

Por isso, agradeço. Agradeço ao sagrado, por me dar de volta muito mais do que jogo para o universo. Amém.

À minha mãe, a ti dedico este trabalho, mas também agradeço. Tu me ensinas a não me contentar com sonhos pequenos.

Ao meu marido, pela paciência com a qual acompanhou essa jornada. Tu és porto seguro, ombro amigo e amor sereno. A ti, também agradeço.

À minha filha, obrigada por me trazer sorrisos e chás quentinhos. E por, tantas vezes, silenciosamente, deitar ao meu lado e ficar ouvindo o som do teclado, até adormecer. Sua presença, me alimentou todas as vezes e me alimenta sempre.

Ao meu irmão e minhas irmãs, agradeço. Nas nossas diferenças vamos aprendendo a conviver, respeitar e vibrar uns com os outros, cada um, a sua maneira.

Essa jornada, no início tão longa, tornou-se mais branda com o apoio de mulheres que animam muitos dos meus dias, Stenia, Alice, Aurina, Holga, Nara, Jessica, Duda e a matriarca Sônia, “As Bacanas”, agradeço. Vocês nem imaginam a força e a leveza que deram para os dias pesados e acadêmicos demais. Somos festa, somos de luta, somos de sorrisos longos e largos, soltos e altos, porque somos Souto’s.

Mas, uma viagem desse tipo foi preciso regar com boas e grandes doses de amizades e sorrisos. Assim, agradeço a Ana Paula e a Marquinhos, assim, juntinhos, pois somos tão grudados que não consigo agradecer a cada um separadamente. Obrigada por me acompanharem sempre, por vibrarem comigo, por serem as melhores companhias acadêmicas e, acima de tudo, pelos milhões de “fios desencapados” que abrimos e que não permitem que terminemos uma pauta. Vocês são responsáveis por tornar um simples café, no mais saboroso dos encontros, daqueles que rejuvenescem o espírito e dos quais eu preciso, sempre. Só quem sabe o valor disso é quem os tem como amigos.

Também agradeço a querida Ana Cunha, pela proteção desde o início, pelo carinho e conversas e por me preparar para esta longa caminhada.

No plano acadêmico, agradeço à Professora Clarissa, por essa caminhada não apenas de quatro anos, mas desde o Mestrado. Quando disse certa vez que “o doutorado é parte da vida, mas não é a vida toda”, me ensinou algo muito valioso e que serviu para que eu aprendesse mais a respeitar minhas limitações.

À Rosângela Tenório e Fernando Azevedo, pelas lindas contribuições na qualificação e por acompanharem essa finalização com a defesa.

À Professora Ana Mae Barbosa, a quem também dedico este trabalho. Agradeço por me ensinar muito sobre Arte/Educação e, mais ainda, por ensinar a tanta gente sobre ser ético, sobre persistência e sobre resistência. Obrigada também por acompanhar a qualificação, seu parecer foi cheio de rigorosidade amorosa, utilizando-me da expressão freireana que tão bem lhe define.

Ao Professor Bernard Darras, que me recebeu de forma acolhedora durante o sanduíche e que, em alguns encontros, me deu as pistas necessárias para as reflexões deste trabalho.

Às queridas Carla, Morgana e Bella, que cuidam da gente nos bastidores. Em nome de vocês, agradeço à todos(as) do PPGE.

Aos colegas da Turma 11 do Doutorado em Educação agradeço e desejo lindos voos para cada um/a. Também nesse grupo, não poderia deixar de agradecer a duas parceiras mais próximas dessa caminhada, Fernanda e Magna, vocês são pessoas maravilhosas que a vida

acadêmica colocou no meu caminho e com as quais eu aprendo muito. Obrigada minhas queridas, pelas trocas, conversas e sorrisos.

Aos colegas que a vida e um sanduíche – *Bah non! Un croissant bien sûr!* – em Paris me presentearam.

Agradeço a ti, minha querida, Samantha. Estamos longe, mas estaremos sempre perto por outros laços, pelas memórias de tudo o que vivemos na Cidade Luz. Obrigada pela parceria, e amizade, por nossas conversas intermináveis a ponto de nos perdermos num simples vagão de metrô. E ainda por me presentear com toda a doçura do Carlos e a simpatia da Jô.

Agradeço a ti, Sahmaroni, por partilhar comigo sorrisos e o desejo de, à maneira de Manoel de Barros, “administrar o à toa” e por ter me presenteado com a presença da moça da calça vermelha mais estonteante de Paris, Camila Aloísio. Também as queridas Luciane Goldberg e Rosana Gonçalves, pelas trocas de informações, afetos, alguns vinhos, conversas ou cafés. Agradeço e torço por vocês.

À você Antônio Júnior, a melhor companhia após dias de reclusão, estudos e frio. Com você, tomar um chopp em um dia frio, caminhar por bairros estranhos, observar pessoas lendo nos parques, curtir festas e tradições culturais ou sair pra fazer compras quase na Itália e nos perder, sim, nos perder sempre, foi sempre um grande prazer. A ti, meu amigo, agradeço pela acolhida e torço para seu sucesso.

Agradeço também aos/as queridos colegas, companheiros(as) de trabalho do Colégio de Aplicação da UFPE, que desde o início deste percurso, deram todo apoio para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Vocês são maravilhosos(as) e tenho muito a aprender com cada um(a).

No campo da Arte/Educação, agradeço à minha amiga, dona do sorriso largo e solto, Vitória Amaral, e a Maria Bethânia, com seu sorriso mais contido, mas igualmente caloroso. Obrigada por muito me ensinarem e por confiarem no meu trabalho. Também à querida Ana Del Tabor, agradeço por esta amizade maravilhosa que conquistei neste período e desejo sucesso nessa caminhada que se inicia. Contem comigo sempre meninas sabidas.

Não poderia fechar esta celebração sem agradecer aos(as) queridos(as) parceiros(as) nesta pesquisa, docentes do curso de Pedagogia da UFPE e estudantes, especialmente, meus(minhas) companheiros(as) de grande parte desta viagem. Sem vocês, este percurso não se concretizaria. Desejo sucesso e Arte, muita Arte na vida de cada um(a).

Por fim, novamente tomo a voz de Maria Bethânia para encerrar:

Isso é pra te levar na fé

Deus é brasileiro

Muito obrigado axé.

RESUMO

O presente percurso investigativo foi desenvolvido na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE. Buscamos compreender percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as) e tomamos como campo de investigação o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, considerando os três turnos de funcionamento. Dentre vários(as) autores(as), estabelecemos diálogos com Costa, Silva, Sommer, Hall, Darras, Dewey e Larrosa, lentes teóricas que contribuíram para ampliar nosso olhar para o interesse deste estudo, os Estudos Culturais e o debate sobre o campo da Estética. Leituras que deram suporte para pensar as formações estéticas/culturais de professores(as) na/para a contemporaneidade, proporcionaram reflexões acerca do currículo enquanto política cultural e deixaram pistas para entender estética numa perspectiva horizontal, contemporânea. Isso nos possibilitou construir reflexões acerca das experiências estéticas/culturais como elementos nas/das/para as formações estéticas/culturais de professores(as) e para a construção de identidades docentes estéticas. Como aporte metodológico, nos inspiramos na Etnografia para transitar pelo campo, buscar olhar para o mesmo a partir de vários recortes, peças que juntamos ao longo do percurso, dentre as quais, destacamos os registros de observações realizadas no eixo disciplinar, mais especificamente, em sete componentes curriculares. Também contamos com a participação mais intensa de seis estudantes com os quais fizemos parte dessa viagem, escutamos suas falas e nos detivemos nos registros realizados por eles(as) em cadernos de memórias de percursos estéticos/culturais. Para além do eixo disciplinar, utilizamos os registros, escritos e imagéticos, realizados em diversos momentos da nossa incursão no campo – eventos, cursos, palestras etc. Ainda nos imbuímos de um espírito *flâneur* e de um olhar curioso e crítico para compreender as condições físicas e estruturais enquanto elementos também de formação estética. Na construção da nossa narrativa etnográfica, nas nossas análises, dialogamos com a Análise de Conteúdo sistematizada por Laurence Bardin, mais especificamente, nos inspiramos na análise categorial, por entendermos o contributo desta para juntar peças no nosso caleidoscópio e enriquecer nosso olhar sobre o campo. Dentre as diversas imagens que se formaram nesse juntar de peças e a cada momento em que giramos nosso caleidoscópio, afirmamos que a análise nos permite afirmar que as formações estéticas/culturais na formação de professores(as) no campo investigado evidencia a presença de uma dimensão estética que estimula o olhar estético dos sujeitos e a percepção de formas plurais, horizontais de acessar arte e estética, por outro lado, algumas práticas observadas e as condições físicas e estruturais acabam por conformar os sujeitos. Isso nos leva a inferir que a formação de professores(as) não apresenta contornos definidos, caminha por terrenos flutuantes, hora provocadores de experiências estéticas/culturais, hora, afastando-se dessa perspectiva, assume-se tradicional e hermética, e aproxima-se da ideia de informação, logo, distancia-se do par experiência/sentido e aproxima-se do par ciência/técnica. Por fim, este estudo nos possibilita compreender que a formação de professores(as) no curso de Pedagogia da UFPE transita entre (de)FORMAções e formações estéticas/culturais.

Palavras-chave: Formação de Professores(as). Formação estética/cultural. Experiência. Identidade. Pedagogia.

RÉSUMÉ

Cette étude a été développée dans la ligne de Formation des Enseignants et Pratique d'Enseignement du Programme d'Études Supérieures en Éducation – UFPE. Nous essayons comprendre les voies de formations esthétiques/culturelles dans/pour la formation des enseignants dans le cadre du cours de Pédagogie. Parmi les nombreux auteurs, des dialogues établis avec Costa, Silva, Sommer, Hall, Darras, Dewey et Larrosa, nous avons offert la contribution pour élargir notre regard à l'intérêt de cette étude, les études culturelles et le débat sur l'esthétique. Les lectures ont aidé à penser les formations esthétiques/culturelles des enseignants dans/pour la contemporanéité ont fourni réflexions sur le curriculum tandis que la politique culturelle et laissent des indices pour l'esthétique dans une perspective contemporaine. Cela a permis des réflexions sur l'expériences esthétiques/culturelles comme éléments de/sur/pour les formations esthétiques/culturelles des enseignants et pour la construction de l'identité esthétiques. Comme une approche méthodologique, nous nous sommes inspirées dans l'Ethnographie pour nous déplacer à travers le champ, chercher le regard à partir de plusieurs fragments, des petits éléments qui se sont réunis pendant le parcours, parmi lesquels nous mettons en évidence les observations faites au contexte discipliner, plus spécifiquement, dans sept disciplines. Nous avons aussi la participation la plus intense de six étudiants qui faisaient partie de ce voyage, nous avons entendu vos contributions et les documents détenus par eux, les cahiers d'itinéraires et des mémoires esthétique/culturels. En plus que l'axe disciplinaire, nous utilisons les documents, écrits et imagétiques, qui ont été fait en différents moments de notre incursion au cours de Pédagogie - des événements, des cours, des conférences, etc. Toujours dans un esprit flâneur et un regard curieux et critique pour comprendre les éléments physiques et structurels comme éléments de formation esthétique. Dans la construction de notre récit ethnographique, nos analyses, nous avons un dialogue avec l'analyse du contenu systématisée par Laurence Bardin, plus particulièrement, nous nous sommes inspirés dans l'analyse thématique, pour la compréhension de la contribution pour joindre des morceaux dans notre kaléidoscope et enrichir notre vision du champ. Parmi les nombreuses images qui se sont formées et chaque fois que nous tournons notre kaléidoscope, a déclaré que l'analyse nous permet d'affirmer que les formations esthétiques/culturelles dans la formation des enseignants dans le domaine étudié montre la présence d'une dimension esthétique qui stimule le regard esthétique des sujets et la perception des formes plurielles, horizontels de l'art et l'esthétique, d'autre part, certaines pratiques observées et les conditions physiques et structurelles finalement conformes les sujets. Cela nous amène à conclure que la formation des enseignants ne présente pas les contours définis, marche par terre flottante. Dans un moment, provocateurs des expériences esthétiques/culturelles, par contre, loin de ce point de vue, elle se révèle traditionnelle et hermétique, elle s'approche de l'idée de l'information et prendre la distance du paire expérience/sens et se rapproche du paire science/technologie. Enfin, cette étude nous permet de comprendre que la formation des enseignants au cours de Pédagogie – UFPE se déplace entre (des)formations et formations esthétiques/culturels.

Mots-clés: Formation des Enseignants. Formations esthétique/culturelle. Expérience. Identité. Pédagogie.

ABSTRACT

This investigation was conducted in the field of Teachers' Training and Pedagogical Practice in the Graduate School of Education - UFPE. It aims at comprehending the aesthetic/cultural teachers' training and formation paths and as an investigative array, the Pedagogy Major at Federal University of Pernambuco was elected within its three shifts. Connections were established among Costa, Silva, Sommer, Hall, Darras, Dewey and Larrosa, theoretical approaches that enabled debate maximization towards the studied object, Cultural Studies and the debate concerning Aesthetics. Such readings pinpointed teachers' cultural and aesthetic formation in relation to contemporaneity, thus allowing reflections upon curricula as cultural policy and therefore, indicated clues so as to understand aesthetics in a horizontal perspective. Reflective constructions about aesthetic/cultural experiences as inherent part of aesthetic/cultural teachers' formation was therefore built in order to grasp aesthetic teachers' identity construction. As a methodological approach, we use ethnography to serve as a strategy to categorize the object within various aspects, pieces gathered along the path, from which, observation records in the subject axes in seven curricular components were attained. In addition to that, six students contributed with their memoir notebooks departing from their aesthetic/cultural records. Besides the subject axes, image and written records were used in various field incursions - events, courses, seminars. Also, there might have a *flâneur* attitude in our look as an attempt to comprehend physical and structural conditions as part of aesthetic formation. In order to support that ethnographic analysis, Laurence Bardin's Content Analysis was used, specifically, theme analysis. Among diverse images formed, it must be said this analysis allows us to pinpoint that aesthetic/cultural teachers' formation in the investigated field indicated the presence of an aesthetic dimension as an incentive of aesthetic look of subjects and stimuli towards plural-horizontal manners of accessing arts and aesthetics and the physical and structural conditions are subjects themselves. This leads to conclude that teachers' formation does not present definite boundaries, and therefore, moving landscapes, shifting aesthetic/cultural provoking experiences to non- aesthetic/cultural provoking experiences, then being traditional and hermetic, becoming informational and science-technique dichotomy. All in all, this study allows us to comprehend that the teachers' formation in Pedagogy major at UFPE moves from formation to deformation when dealing with aesthetic/cultural aspects.

Key-Words: Teachers Formation. Aesthetic/cultural formation. Experience. Identity. Pedagogy

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Parte da instalação “Lianes de Beauvais”, de Sheila Hicks.....	18
Imagem 2 – Antony Gormley. Standing Matter, 2001.....	21
Imagem 3 – Salvador Dalí. Vênus de Milo com gavetas, 1964.....	25
Imagem 4 – Grafite: sem título, 2015. Gallerie ouvert du 13eme arrondissement.....	25
Imagem 5 – Tunga. True Rouge, 1997.....	30
Imagem 6 – Capa e interior do cartão do Dia das Mães – Alfabetização, 1979.....	35
Imagem 7 – Capa do cartão do Dia das Mães – 3ª Série, 1982.....	35
Imagem 8 – Hélio Oiticica. Parangolé P4 capa 1, 1964.....	53
Imagem 9 – Fragmento do filme “A história da eternidade”, 2015.....	53
Imagem 10 – Mayana Redin. Porto Alegre - RS encontra Portalegre – RN, 2011.....	60
Imagem 11 – Açude de Apipucos, Recife – PE.....	63
Imagem 12 – Açude de Apipucos, Recife – PE.....	64
Imagem 13 – Açude de Apipucos, Recife – PE.....	64
Imagem 14 – Composição de fotografias retiradas em bancas de feiras e mercados.....	66
Imagem 15 – J. Borges. Detalhe de matriz de xilogravura. Museu Cais do Sertão, Recife.....	70
Imagem 16 – Recorte do vídeo Harlem Shake Torre Eiffel, França.....	73
Imagem 17 – Recorte do vídeo Harlem Shake Town Square. Town Square, Praga.....	74
Imagem 18 – Recorte do vídeo Harlem Shake, Recife.....	74
Imagem 19 – Recorte do vídeo Harlem Shake, Garanhuns.....	74
Imagem 20 – Entrada principal da Galleria Nazionale d’Arte Moderna. Roma.....	93
Imagem 21 – Cildo Meireles. Através, 1983-1989.....	94
Imagem 22 – Marta Minujin. Torre de Babel, 2011.....	96
Imagem 23 – Nilüfer Demir, 2015.....	104
Imagem 24 – Charge publicada na internet, 2015.....	104
Imagem 25 – Valeria Botte Coca, 2015.....	105
Imagem 26 – Charge de Laurent Riss Sourisseau publicada no Charlie Hebdo, 2015.....	105
Imagem 27 – Ernesto Neto. While nothing happens (detalhe), 2008.....	108
Imagem 28 – Dominique González-Foerster. Promenade, 2007.....	109
Imagem 29 – Marcel Duchamp. A fonte, 1917.....	114
Imagem 30 – Marcel Duchamp. Secador de garrafas, 1964.....	114
Imagem 31 – Lygia Pape. Divisor, 1967.....	116
Imagem 32 – Pablo Picasso. Guernica, 1991.....	136

Imagem 33 – Abelardo da Hora. Série Meninos do Recife, 1962.....	137
Imagem 34 – Abelardo da Hora. Série Meninos do Recife, 1962.....	137
Imagem 35 – Gonçalo Mabunda. O trono de um mundo sem revoltas, 2011.....	138
Imagem 36 – Gonçalo Mabunda. O trono de um mundo sem revoltas, 2011.....	138
Imagem 37 – Cristóvão Canhavato (Kester), Christian Aid, Hilario Nhatugueja, Fiel dos Santos e Adelino Serafim Mate. Tree of life, 2005.....	139
Imagem 38 – Quino, 2010. Toda Mafalda: da primeira à última tira.....	144
Imagem 39 – Fernando Vicente. Preñada. Série Atlas, 2004.....	153
Imagem 40 – Diários de campo: visões caleidoscópicas.....	171
Imagem 41 – Atlas da Experiência Humana.....	173
Imagem 42 – Atlas da Experiência Humana: Conhecimento.....	174
Imagem 43 – Atlas da Experiência Humana: Prazer.....	174
Imagem 44 – Cadernos de Memórias de Percursos Estéticos/Culturais, 2014.....	181
Imagem 45 – Janine Antoni in Season 2 of “Art in the Twenty-First Century”, 2003.....	184
Imagem 46 – Azul de Barros. Grafite na fachada do Centro de Educação/UFPE.....	191
Imagem 47 – Painel localizado no hall de entrada do Centro de Educação, 2014.....	233
Imagem 48 – Vista do corredor de entrada da Direção do Centro de Educação, 2014.....	235
Imagem 49 – Vista do corredor de entrada da Direção do Centro de Educação, 2014.....	235
Imagem 50 – Interior de sala de aula do Centro de Educação/UFPE, 2014.....	236
Imagem 51 – Interior de sala de aula do Centro de Educação/UFPE, 2014.....	236
Imagem 52 – Interior de sala de aula: aula prática com mapas, CC5.....	237
Imagem 53 – Interior de sala de aula: instalações de equipamentos, CC6.....	238
Imagem 54 – Interior de sala de aula: espaço de circulação entre carteiras, CC4.....	238
Imagem 55 – Interior da sala 12, Anfiteatro Iracema Pires, 2014.....	240
Imagem 56 – Folder digital de abertura do ano letivo 2014.....	243
Imagem 57 – Notícia divulgada na página Notícias do CE, em 05 setembro 2014.....	244
Imagem 58 – Folder de divulgação da I Feira de Leitura do Centro de Educação, 2014.....	244
Imagem 59 – Apresentação musical do Quinteto Recife. Anfiteatro Iracema Pires, 2014.....	245
Imagem 60 – Apresentação de Contação de Histórias durante a I Semana de Leitura, 2014....	245
Imagem 61 – Estandes durante a I Semana de Leitura, 2014.....	246
Imagem 62 – Exposição de Síntese de Livros durante a I Semana de Leitura, 2014.....	246
Imagem 63 – Debate durante a I Feira de Leitura, 2014.....	247
Imagem 64 – Banner de divulgação do Dia Nacional da Consciência Negra, 2014.....	247

Imagem 65 – Roda de debates no Dia Nacional da Consciência Negra, 2014.....	248
Imagem 66 – Montagem da exposição de fotografias realizada por estudantes, 2014.....	250
Imagem 67 – Montagem da exposição de fotografias realizada por estudantes, 2014.....	250
Imagem 68 – Exposição de fotografias realizada por estudantes de D2, 2014.....	251
Imagem 69 – Exposição de fotografias realizada por estudantes de D2, 2014.....	251
Imagem 70 – Exposição de fotografias realizada por estudantes de D2, 2014.....	252
Imagem 71 – Exposição de fotografias realizada por estudantes de D2, 2014.....	252
Imagem 72 – Grupo musical “Casas Populares da BR-232”. Março, 2012.....	255
Imagem 73 – Ciranda de estudantes e docentes. Hall do Centro de Educação, 2012.....	256
Imagem 74 – Galo de Souza. Grafite em parede interna do Centro de Educação.....	256
Imagem 75 – Galo de Souza. Grafite em parede interna do Centro de Educação.....	256
Imagem 76 – Composição de imagens: Igreja Nossa Senhora do Carmo, Recife; Instalação “Sobre este mesmo mundo” de Cinthia Marcelle, Desenho da Série “Inimigos” de Gil Vicente, Manto de Bispo do Rosário.....	263
Imagem 77 – Fragmento de filme: Samsara, 2015.....	264
Imagem 78 – Fragmento de filme: Samsara, 2015.....	264
Imagem 79 – Fragmento de filme: Samsara, 2015.....	264
Imagem 80 – Cartaz do filme: Maioridade Oprimida, 2010.....	265
Imagem 81 – Casa da Flor.....	271
Imagem 82 – Casa da Flor.....	271
Imagem 83 – Fragmentos do filme “Viagem à lua”, 1902.....	272
Imagem 84 – Cartaz do filme: Cinema Paradiso, 1988.....	273
Imagem 85 – Fragmento do filme “Recife de dentro pra fora”, 1997.....	274
Imagem 86 – Fragmento do filme “Recife de dentro pra fora”, 1997.....	275
Imagem 87 – Fragmento do filme “Recife de dentro pra fora”, 1997.....	275
Imagem 88 – Cartaz do filme: Janela da Alma, 2001.....	277
Imagem 89 – Sebastião Salgado. Sem título. Ensaio A mão do homem, 1993.....	278
Imagem 90 – Sebastião Salgado. Sem título. Ensaio A luta pela terra, 1983.....	278
Imagem 91 – Sueli Andrade dos Santos. Fotografia sem título, 2014.....	279
Imagem 92 – Sueli Andrade dos Santos e Rosinete Mendes. Fotografia sem título, 2014.....	279
Imagem 93 – Capa do livro “Hoje é dia de História: 3º ano”	281
Imagem 94 – Página 55 do livro “Hoje é dia de História: 3º ano”	282
Imagem 95 – Página 56 do livro “Hoje é dia de História: 3º ano”	282

Imagem 96 – Capa do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”	283
Imagem 97 – Página 61 do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”	283
Imagem 98 – Página 70 do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”	284
Imagem 99 – Página 71 do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”	284
Imagem 100 – Jamesson Manuel da Silva. Fotografia colorida em formato digital, 2014.....	286
Imagem 101 – Thereza Karolyna Silva Souza. Fotografia p.b em formato digital, 2014.....	287
Imagem 102 – Tarsila do Amaral. Operários, 1933.....	288
Imagem 103 – Cartaz do filme: Recife Frio, 2009.....	292
Imagem 104 – Alcir Lacerda, fotografia. Capa do catálogo. Cepe Editora.....	293
Imagem 105 – Alcir Lacerda, fotografia. Temática: cidades. Cepe Editora.....	293
Imagem 106 – Alcir Lacerda, fotografia. Temática: cidades. Cepe Editora.....	294
Imagem 107 – Alcir Lacerda, fotografia. Temática: cidades. Cepe Editora.....	294
Imagem 108 – Alcir Lacerda, fotografia. Temática: cidades. Cepe Editora.....	294
Imagem 109 – Cartaz do filme: O Substituto, 2013.....	296
Imagem 110 – Fragmento do filme “O Substituto”, 2013.....	297
Imagem 111 – Fragmento do curta: A Emparedada da Rua Nova, 2014.....	299
Imagem 112 – Fragmento do curta: Loucas pela Tamarineira, 2014.....	299
Imagem 113 – Fragmento do Curta: Reciclub, 2014.....	300
Imagem 114 – Alex Flemming. Chocolate Engorda. Data não encontrada.....	306
Imagem 115 – Produção realizada em sala de aula pela pesquisadora.....	307
Imagem 116 – Interior do Centro de Artesanato Tareco e Mariola, Belo Jardim, 2014.....	310
Imagem 117 – Interior do Centro de Artesanato Tareco e Mariola, Belo Jardim, 2014.....	310
Imagem 118 – Interior de loja com produtos de couro. Buíque, 2014.....	311
Imagem 119 – Trilha do 1º dia. Buíque, 2014.....	312
Imagem 120 – Saída no caminhão pau de arara. Buíque, 2014.....	312
Imagem 121 – Vista do Chapadão, 2014.....	313
Imagem 122 – Pintura rupestre. Vale do Catimbau, Buíque, 2014.....	313
Imagem 123 – Casa de Luís Benício e Simone. Buíque, 2014.....	314
Imagem 124 – Produções de Luís Benício e Simone, 2014.....	314
Imagem 125 – Casa e produções de José Bezerra. Buíque, 2014.....	315
Imagem 126 – Parada na comunidade Kapinawá, Buíque, 2014.....	315
Imagem 127 – Pintura corporal na comunidade Kapinawá, Buíque, 2014.....	316
Imagem 128 – Toré, comunidade Kapinawá, Buíque, 2014.....	316

Imagem 129 – Roda de conversa, Escolinha de Arte do Recife, 2014.....	317
Imagem 130 – Visita à Escolinha de Arte do Recife, 2014.....	318
Imagem 131 – Exposição “O silêncio, o caos, o labirinto e o altar”, Centro Cultural dos Correios, Recife, 2014.....	319
Imagem 132 – Paço do Frevo, Recife, 2014.....	320
Imagem 133 – Aula de frevo, Paço do Frevo, Recife, 2014.....	320
Imagem 134 – Museu Cais do Sertão, Recife, 2014.....	321
Imagem 135 – Vista da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.....	321
Imagem 136 – Registro Fotográfico (E1).....	330
Imagem 137 – Tomás Saraceno. In Orbit, 2013.....	337
Imagem 138 – Tomás Saraceno. In Orbit, 2013.....	337
Imagem 139 – Michal Trpák. Escape into reality, 2007.....	339
Imagem 140 – Antony Gormley. Feeling Material XXVII, 2005.....	350
Imagem 141 – Banksy. Inside, s/d.....	365

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das componentes curriculares, carga horária e turno: 2014.1.....	168
Quadro 2 – Distribuição das componentes curriculares, carga horária e turno: 2014.2.....	170
Quadro 3 – Quadro 3: Síntese de nomenclaturas utilizadas na narrativa etnográfica.....	182
Quadro 4 – Distribuição de componentes curriculares por período, eixo temático e conteúdos curriculares.....	198
Quadro 5 – Carga horária de componentes curriculares.....	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAC – Centro de Artes e Comunicação

CAP – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Componentes Curriculares

CE – Centro de Educação

CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

DPOE – Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

JUBRA – Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MACRO – Museo d'Arte Contemporanea di Roma

MC – Matriz curricular

MEA – Movimento Escolinhas de Arte

MAM – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

MG – Minas Gerais

NEINFA – Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROExC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RS – Rio Grande do Sul

SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação

SESC – Serviço Social do Comércio

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UnB – Universidade de Brasília

O tempo do texto não é o tempo do relógio. O tempo do texto não é um tempo, é um lugar e um não-lugar. O tempo do texto, daquele que nasce porque é criação, é um tempo que não cabe e que por isso mesmo transborda. O tempo do relógio sufoca o tempo do texto. Não há diálogo, mas há pressão. Há quem só encontre o tempo do texto quando o tempo do relógio é condição. O tempo do texto pede ao tempo do relógio intervenção. O tempo do texto pede o não-tempo e a invenção. Publicado no facebook em 20/11/13.

Luciana Goldberg



Imagem 1: Sheila Hicks, 2012

Parte da instalação “Lianes de Beauvais”

30ª Bienal de Arte de São Paulo – A Iminência das Poéticas, São Paulo

Fotografia: Fabiana Vidal

SUMÁRIO

1. DOS ANTECEDENTES DE UMA JORNADA OU DOS CONFLITOS INICIAIS A UMA CONSTRUÇÃO QUALITATIVA DE PESQUISA.....	21
2. COMO ME TORNEI PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO? Das memórias à inquietação da pesquisa.....	30
3. POR UMA POLÍTICA CULTURAL NA/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS).....	66
3.1 Forrando o balaio de palha: buscando entender o tempo contemporâneo.....	71
3.2 Estudos Culturais: elementos para compreender as formações estéticas/culturais de professores(as) na/para a contemporaneidade.....	77
3.3 Currículo enquanto Política Cultural: bússola e lentes para/na formação de professores(as).....	88
4. FORMAÇÕES ESTÉTICAS/CULTURAIS DE PROFESSORES(AS): caminhos possíveis.....	93
4.1 Unindo peças no caleidoscópio: demarcando alguns debates sobre estética.....	95
4.2 Pistas da/para a construção de um pensamento contemporâneo acerca da estética.....	111
4.3 Experiências estéticas/culturais: elementos nas/das/para as formações estéticas/culturais de professores(as): pensar sobre.....	124
4.4 Identidades docentes estéticas: construções a partir da compreensão de identidades caleidoscópicas.....	144
5. DO PLANEJAMENTO DA VIAGEM: lugares, roteiros, pessoas e formas de registros	153
5.1 Que lugar visitar? A escolha do campo de investigação	159
5.2 Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa: orientando-se pela etnografia	160
5.3 Dos pontos de parada, dos sujeitos que com(par)t(r)ilhamos e das formas escolhidas para registrar a viagem	164
6. NARRATIVA ETNOGRÁFICA: das memórias, experiências, atravessamentos e interpretações da viagem	184
6.1 Fragmentos da viagem: o lugar, alguns planos e primeiras impressões.....	189
6.2 Fragmentos da viagem: entre as leituras dos mapas e os pontos de paradas.....	196

6.3 Fragmentos da viagem: dos companheiros(as) e parcerias	205
6.4 Juntando peças: recortes de cenas, fragmentos e experiências para pensar formações estéticas/culturais de professores(as).....	227
6.4.1 Modos de ver/pensar o lugar da viagem.....	227
6.4.2 Espaços físicos e ações culturais enquanto elementos (ou não) de formações estéticas/culturais: flunar para construir olhares estéticos.....	232
6.4.3 Experiências de formações estéticas/culturais para além do contexto disciplinar.....	243
6.4.4 Corpo, voz, gestos e atitudes enquanto elementos de formações de identidades docentes estéticas.....	257
6.4.5 Cantos de experiências: entre (de)FORMAções e formações estéticas/culturais.....	261
6.4.6 Teias caleidoscópicas: experiências estéticas/culturais agregando elementos à formação.....	327
 7. DIVAGAÇÕES E PREAMBULAÇÕES PARA NOVAS/OUTRAS VIAGENS.....	339
 REFERÊNCIAS.....	350
 APÊNDICES.....	365

1 DOS ANTECEDENTES DE UMA JORNADA OU DOS CONFLITOS INICIAIS A UMA CONSTRUÇÃO QUALITATIVA DE PESQUISA



Imagem 2: Antony Gormley, 2001

Standing Matter I

Disponível em: <<http://www.antonygormley.com/06>>. Acesso em: 04 nov. 2013

Nesse tão particular “instante-já” que venho vivenciando, sorvo-me de algumas reflexões do romance “Água Viva”, de Clarice Lispector, que me rasga como uma flecha, quando diz: “Tenho um pouco de medo: medo ainda de me entregar, pois o próximo instante é o desconhecido” (LISPECTOR, 1998, p. 9).

As inquietações trazidas no presente texto não são novas e/ou diferentes das inquietações de tantos(as) pesquisadores(as) que se lançam à investigação acadêmica na contemporaneidade, com todas as mudanças e dúvidas que nos irrompem, como expõe Bauman (2007), quando nos faz pensar numa vida líquida, carregada de incertezas, de consumo, de insatisfação e, ao mesmo tempo, de destruição criativa e seus processos de reconstrução igualmente criativos. Para alguns(mas), este momento de incerteza pode ser um “instante-já” do processo de investigação, um momento de se perder, de se desprender de tudo o que dá segurança e de lançar-se aos desafios.

Assim, partindo do instante desconhecido, anuncio o desmonte, a (re)(des)construção¹ que minhas experiências vêm me lançando. Escrevo a partir do olhar e reconhecimento de que estou sempre em busca de desafios, procurando outras maneiras para entender o campo em que atuo, a Arte/Educação², de modo mais específico, para melhorar minha própria prática, para entendê-la de forma mais ampliada e aproximá-la cada vez mais da minha própria vida e da vida dos(as) estudantes. Neste momento, as palavras de Genin (2009, p. 12)³ são um bálsamo para as minhas inquietações, quando diz: “comme dans toute crise des principes, il nous faut procéder à un examen critique de nos propres concepts et procédures”.

Esse olhar crítico sobre a minha *práxis* me levou a perceber também que a mesma me lança novos desafios, muitas vezes, me coloca “contra parede”, me instigando a pensar e buscar

¹ Utilizo ao longo do texto a desconstrução no sentido amplo discutido por Silva (2000) no livro “Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico”, enquanto modo de questionamento de operações ou processos presentes nas construções sociais.

² Faz-se referência, ao longo desta pesquisa, à Arte/Educação como um campo conceitual onde se estudam os modos de ensinar e de aprender arte, considerando as perspectivas das quatro linguagens que a compõem – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro. No campo educacional, compreendemo-los como: Ensino das Artes Visuais, Ensino da Dança, Educação Musical e Ensino do Teatro. Na contemporaneidade, as Artes Visuais – campo com o qual atuo enquanto professora da Educação Básica – vai além da concepção da arte acadêmica, uma vez que está ligada a toda forma de produção e representação das visualidades, engloba, portanto, tudo o que está relacionado às artes e às culturas visuais. Vale destacar que o Ensino das Artes Visuais também é tratado por alguns(mas) estudiosos(as) e em alguns documentos oficiais como Ensino da Arte ou como Artes. Entendemos que esse caráter polissêmico deve-se a todo o legado histórico e aos embates que ainda hoje são travados no campo da Educação, com tantas incompreensões que deixam registros da fragilidade, ainda que haja conquistas, de um campo que luta por reconhecimento e espaço.

³ Tradução livre: Como em todas as crises de princípios, é preciso fazer um exame crítico de nossos próprios conceitos e procedimentos.

caminhos diferentes daqueles que até bem pouco tempo tão confortavelmente costumava delinear nos meus cadernos de planejamento, por vezes preenchidos e pensados muito antes de dar os primeiros passos na sala de aula – ressalto que não estou afirmando que o planejamento de ensino não é importante, mas que o mesmo precisa também ser (re)pensado, que precisa ser reconhecida sua fugacidade, sua capacidade de escapar do nosso controle, como tão bem discute Corazza (2009) em “Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural”, mas para isso é preciso um longo e atento debate que aqui não pretendo aventar.

Dentre tantas questões e desafios que a prática me põe a pensar ao longo da minha experiência como docente, destaco o esforço para transpor os limites e diluir as barreiras que minha própria formação, sobretudo a formação inicial, me impôs, me colocando em uma posição muitas vezes confortável, por saber exatamente o caminho que deveria trilhar e onde queria chegar quando propunha algo, levando-me a esquecer, negar ou descartar as diversas variantes que frequentemente torna o processo de construção de conhecimento tão rico. No entanto, essa mesma situação que aqui chamo de “zona de conforto” começou a engendrar várias inquietações, me desassossegando e me levando a perceber que os caminhos da *práxis* e da pesquisa acadêmica, numa perspectiva de busca de ruptura com paradigmas ainda dominantes, são muitas vezes opostos a toda essa previsibilidade.

A pesquisa pode nos levar, às vezes, para lugares já conhecidos e trilhados, mas que podem ser revisitados por outras perspectivas. Assim como o trabalho de um(a) fotógrafo(a) viajante, essa perspectiva de pesquisa permite buscar novos cliques, novos recortes, novos enquadramentos para aquele lugar que já foi visto e que pode até ser conhecido por tantos(as) outros(as).

Nesse percurso, reconheço que os obstáculos e os caminhos que me atravessam – sim, ainda sou atravessada por eles cotidianamente, pois as marcas da minha formação teimam por vezes em persistir – vem propiciando uma (re)modificação, (re)organização e até mesmo uma (des)organização do meu modo de pensar a Educação e, mais especificamente, de pensar o campo da Arte/Educação e a pesquisa nesse campo. Surge então a questão: não seria, às vezes, necessário nos desconstruir e abandonar “modelos”, “formas de pensamento”, “regras” e até mesmo teorias, que nos isolam e nos imobilizam, para poder avançar em nosso campo e nas nossas próprias práticas?

Sobre essas rupturas, Denzin & Lincoln (2006, p. 167), ao discutirem o campo da pesquisa qualitativa, trazem uma contribuição que corrobora a necessidade que toma corpo e que, ao mesmo tempo, confirma as inquietações de quem vive numa época de múltiplas

verdades, de fronteiras e paradigmas borrados, de transições e mudanças violentas, vorazes e vertiginosas:

Vivemos um momento histórico marcado pela multivocalidade, pela contestação de significados, pelas controvérsias paradigmáticas e por novas formas textuais. Esta é uma era de emancipação; libertamo-nos dos confins de um regime único de verdade e do hábito de enxergarmos o mundo em uma cor.

Encantada pelas múltiplas cores que são produzidas nas imagens do interior de um caleidoscópio – palavra que norteou todo o modo de pensar e escrever esta pesquisa – mais uma vez reporto-me a Clarice Lispector quando diz no romance já citado, “não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido” (1998, p. 22). Assim, posso afirmar que, neste percurso investigativo, busquei também o que, a princípio, podia não fazer sentido, por não ter antecipadamente, ainda no início deste percurso, a previsibilidade da pesquisa em mente e nesses momentos, o inquietante Raul Seixas abrandou a onda de sentimentos:

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

Entendo, como anunciei anteriormente, que parte desse movimento que aos poucos me transformou, relaciona-se estreitamente com a minha trajetória formativa, ancorada num modo de pensamento que, por tantos anos, orientou a educação brasileira e que, ainda hoje, é percebido em alguns contextos.

Desse pensamento, destaco a ausência de diálogos entre os campos de conhecimentos e entre as componentes curriculares que integravam a minha formação inicial, a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, separando-as e me obrigando a sempre buscar um espaço seguro e confortável, e até mesmo a fazer uma espécie de “colagem” para entender como tudo, ou quase tudo, se faz necessário na minha vida profissional, desde que a colagem seja feita por mim e que eu retire das caixinhas os conhecimentos para este ou aquele momento pedagógico, tendo a certeza de que pincei os conhecimentos adequados para aplicar na prática àquela teoria estudada.

Neste momento, teço relações com a obra “Vênus de Milo com Gavetas”, produzida pelo surrealista Salvador Dalí, em 1964. Na releitura da clássica obra grega, Dalí chama à baila as contribuições de Sigmund Freud quando este descobre que o humano está cheio de gavetas

secretas. Dentre as possibilidades de leituras das imagens citadas, uma delas me faz pensar a minha prática docente e a minha trajetória formativa, penso em como nós, professoras e professores, (FORMA)dos(as) no pensamento moderno, precisamos abrir e fechar essas gavetas para retirar os conhecimentos e conteúdos que são necessários e, transgredindo essa lógica, por que não deixá-las abertas e fazer com que seus conteúdos transbordem e se misturem?

Também me aproprio da imagem de um grafite realizado na lateral de um prédio residencial de um bairro, na cidade de Paris, para me aproximar das ideias do paradigma emergente Cunha (2005), que percebe que somos feitos de diálogos, de pensamentos, de experiências, de conexões com outros(as) sujeitos, de conhecimentos que advêm de diferentes fontes, enquanto partes dialogantes/comunicantes de um todo.



Imagem 3: Salvador Dalí, 1964
Vênus de Milo com gavetas
Fundação Gala-Salvador Dalí, Figueres, Espanha
Disponível em: <http://www.salvador-dali.org/en_index/>. Acesso em: 02 jul. 2014



Imagem 4: Grafite, sem título, 2015
Gallerie ouvert du 13eme arrondissement
Paris, França
Fotografia: Fabiana Vidal

Nessa direção, Denzin & Lincoln (2006) discutem que o contexto atual nos leva a pensar e a nos mover no campo da educação e da pesquisa, quando abordam que a perspectiva da

pesquisa qualitativa nos convoca a considerar a multiplicidade de campos de conhecimentos e o diálogo entre os mesmos.

Aos poucos, passei a buscar leituras que comesçassem a ir ao encontro dos meus anseios ou a me fazer compreender melhor o campo onde atuo e meu movimento e os sujeitos com quem convivo e troco informações e conhecimentos, e com os quais venho aprendendo diariamente. Não posso negar que essas leituras me levaram a trilhar um caminho cheio de incertezas, a pisar em um lugar onde não me sentia segura nem tão pouco confortável e, ainda hoje, me provocam e me inquietam. Esse, não é um processo fácil, é como ter que se desnudar para, aos poucos, deixar caírem as cascas que nos encobrem, protegem e imobilizam, para então criar outra pele e nos fazer entender-nos cada vez mais como sujeitos com identidades⁴ em constante transformação. Também Pereira (2013, p. 19) contribui para entender melhor esse processo quando diz:

Aprendi que é assim mesmo, que a gente perde os pedaços não no sentido de desintegrar-se: somos um complexo muito grande de práticas simultâneas e, a cada processo de desfazimento de si, sobrevivem resíduos que garantem uma referência retentiva, de memória, que não deixa a gente enlouquecer. O desfazimento é um processo absolutamente coerente quase existência em movimento.

Meyer e Paraíso (2012, p. 16-17) também reforçam essas inquietações e o esforço vivenciado ao longo desse processo quando trazem reflexões para pensar as (re)(des)construções, transformações, inquietudes e até mesmo o medo de sair do chão firme e seguro com o qual me movimenteiei em momentos anteriores para buscar outros caminhos que me levaram a pensar as questões relacionadas ao modo de se fazer pesquisa quando dizem:

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações.

Reconheço, em minhas leituras, que tantas pesquisadoras e pesquisadores, como, por exemplo, Veiga-Neto, (2007); Grün e Costa (2007); Sommer (2005); Costa, J. (2005), compartilham seus conflitos, seus movimentos iniciais nos percursos investigativos, tantas

⁴ Stuart Hall, uma das referências dos Estudos Culturais, em seu texto “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo” nos faz pensar nas identidades que nos compõem, identidades pessoais ou sociais, formadas culturalmente e advindas de tantas referências (HALL, 1997).

vezes dolorosos, e buscam trilhar caminhos que abalam suas próprias certezas ao mesmo tempo que geram novas/outras/diferentes formas de pensamento.

Sobre esse processo de diluir nossas certezas e construir novos caminhos, Grün e Costa (2007, p. 99) destacam vários condicionantes que levam o sujeito, envolvido em uma ação investigativa e no processo de produção de conhecimentos, a (re)pensar suas escolhas e trajetórias; e corroboram as inquietações vivenciadas inicialmente quando afirmam que “talvez o impasse maior resida no fato de que toda a nossa formação intelectual edificou-se sobre a ideia de conhecimento como verdade, como certeza”.

Assim, arrebatada pelas inquietações apresentadas, teço relações com duas imagens: as imagens produzidas no interior de um caleidoscópio e a imagem que abre o presente texto. Com todo o seu encantamento, esse objeto que inspirou todo o modo de pensar e construir este estudo, vem do francês *kaléidoscope*, segundo Souriau (1990, p. 932)⁵ explica em seu Vocabulaire d’Esthétique: “le nom indique déjà que le principal intérêt de cet instrument optique est d’ordre esthétique”, um objeto “qui fait voir de belles images”, ou ainda, que nos possibilita um número infinito de composições aleatórias. Composto por espelhos e por pequenas peças – miçangas, contas, vidrilhos, brilhos, lantejoulas –, produz uma gama de imagens que não são previsíveis, não podem ser antecipadas. Quanto mais peças figurarem na sua constituição, mais possibilidades de gerar novas configurações haverá. Aproprio-me dessa metáfora para pensar o título desta pesquisa, mas também para me nomear como mulher, filha, mãe, esposa, professora, sobrinha, prima, amiga, pesquisadora e curiosa da vida, esse sujeito composto por várias identidades que se unem. Também teço relações com a imagem que abre a presente pesquisa para pensar que todo o processo de pesquisa pressupõe tempo e tramas; tempo de descobertas, de aprendizado, de mudanças; tramas de caminhos, percursos, experiências que se juntam, se cruzam, se acumulam, formando o emaranhado que me constitui e me faz, cada vez mais, (re)pensar os caminhos da pesquisa em Educação.

Ao discutir os movimentos da pesquisa qualitativa no âmbito da Teoria Crítica, Kincheloe e McLaren (2006), e Denzin & Lincoln (2006) me aproximam mais uma vez da visão do caleidoscópio e da identificação com o processo de pesquisa enquanto artesanania, quando várias partes podem ser tomadas na tentativa de compreender o todo, num processo de construção a partir de diferentes retalhos, recortes, pedaços, materiais, vivências. É, portanto, o todo elaborado minuciosamente, artesanalmente, a partir de partes que se unem, como a

⁵ Tradução livre: o nome já indica que o principal interesse deste instrumento óptico é de ordem estética, um objeto que faz ver belas imagens.

montagem meticulosa de um caleidoscópio, como a confecção de uma colcha de retalhos, ou como um feirante que distribui frutas ou temperos em uma barraca de feira, tendo o cuidado para que tudo fique disposto e separado por cores, cheiros e formas, mas o artesão, a costureira, o feirante e a pesquisadora entendem que cada elemento é também responsável pelo embelezamento do todo.

Buscando o diálogo, o confronto, os (des)encontros da forma de apresentar o interesse de pesquisa, comecei um primeiro movimento para (re)configurar o projeto inicial, pensado ainda na seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFPE), e assumo que, parte significativa do mesmo, sobretudo no modo que o apresentei e defendi ainda na seleção, foi escrito e regulado pelo pensamento moderno que integrou a maior parte do meu percurso formativo, com suas seções bem definidas, cada uma delineando todos os caminhos e etapas com os quais, naquele momento, pensava atravessar, projetando, até mesmo, as mais detalhadas etapas do percurso metodológico, numa ordem previsível e antecipada das coisas, como se nada pudesse me tirar do caminho previsto, cheia de certezas e verdades ao gestar uma intenção de pesquisa. Mas, ainda hoje, me pergunto: será que estamos sendo FORMA(dos)(das) para pensar outros modos de escrita de projetos ou ainda continuamos sujeitos e enquadrados(as) às regras? Seria possível ter apresentado de outra forma? Embora não pretenda responder esses questionamentos, pois ainda não tenho respostas definitivas, uso uma expressão do vocabulário popular para dizer que pretendo continuar “matutando” sobre eles.

Nos textos “Labirintos da Pesquisa, Diante dos Ferrolhos” e “Descaminhos”, Corazza (2007) e Bujes (2007), a partir da desconstrução vivida nas suas trajetórias de pesquisadoras, apontam todas as etapas marcadas previamente para o processo de pesquisa, com o qual identifiquei de imediato o modo como pensei e escrevi o projeto inicial de pesquisa. Essas autoras, partindo de suas experiências, descrevem os elementos constitutivos de um projeto e a forma de apresentá-los a partir de uma ordem pré-estabelecida e ditada pela modernidade que, além disso, tenta enquadrar a pesquisa em uma determinada perspectiva e corrente de pensamento, o que contribui para inserir em caixas o conhecimento. Assim como Corazza (2007) e Bujes (2007), busquei, ao longo deste processo, retirar das caixas, (re)mexer como quem toma um antigo baú de recordações com fotografias e passa a se lançar em cada uma delas novamente, como se estivesse voltando no tempo, lembrando lugares, pessoas, situações, tentando retomar as histórias vividas ou, quem sabe, construir novas histórias, já que as experiências acumuladas permitem e propiciam a (re)criação de outras interpretações e entendimentos para projetar novos direcionamentos.

Assim, mexida e instigada por outras formas de pensar a pesquisa, encontro também em Stuart Hall elementos para refletir sobre tradição e ruptura, esta, fruto do trabalho intelectual e das transformações históricas e, aqui acrescento, das minhas transformações pessoais. Hall (2003, p. 131) nos diz que “o que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas”, nos encorajando neste processo investigativo onde o fazer pesquisa é encarado como um eterno formar-se, desfazer-se e refazer-se e, na medida em que compartilho meu processo investigativo, posso também contribuir com outros(as) (re)(des)fazimentos.

Ao mesmo tempo, também nos ancoramos numa perspectiva de pesquisa tomada pelos paradigmas contemporâneos Denzin & Lincoln (2006), Neira & Lippi (2012), por considerar o(a) pesquisador(a) como artesão/artesã, como *bricoleur*, como aquele(a) que vai reunindo, ao longo do processo investigativo, todos os elementos de que necessita para costurar os caminhos e todas as peças para integrar o caleidoscópio, manusear os dados e fazer arremates, até considerar o produto acabado. No caso da pesquisa acadêmica, sem desconsiderar seu caráter parcial e, no caso do(a) artesão/artesã, sempre considerando que pode ser melhorado nos detalhes, recortes, costuras, vincos, pinceladas, colagens e arremates.

Diante de tudo, posso afirmar que me identifico com a profusão de possibilidades e penso que as imagens formadas no interior do caleidoscópio servem como metáfora para minhas reflexões, quando passo a entender que cada peça pode ser representada pelas experiências que me atravessam e me rasgam e pelas escolhas feitas e trajetórias trilhadas. Assim, as reflexões e os questionamentos apontados, ao longo do presente texto, como parte do processo de pesquisa, inerente e essencial para o amadurecimento das ideias norteadoras da construção de conhecimento, me levaram para outro momento desta trajetória, na direção da definição das escolhas dos caminhos, das opções e dos encontros com leituras, do delineamento e dos arremates, almejando, quem sabe, chegar a algum lugar e tendo apenas uma única certeza: a provisoriidade de tudo o que aqui apresentaremos.

2 COMO ME TORNEI PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO? Das memórias à inquietação da pesquisa



Imagem 5: Tunga, 1997

True Rouge

Instituto Inhotim, Brumadinho, MG

Disponível em: <<http://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/true-rouge-2/>>. Acesso em 21 jun. 2016

Ao iniciar a escrita para apresentar as inquietações que geraram este processo investigativo, retomo a metáfora do caleidoscópio para pensar que a incursão teórica norteadora do presente estudo pode ser melhor compreendida a partir das peças que o compõe para formar as imagens no interior do objeto. Algumas se projetam nas paredes de espelhos com maior intensidade, outras estão lá mais discretas, no entanto, igualmente importantes para compor o todo, em alguns momentos, se cruzam, em outros, nem se tocam, tudo depende do modo como levamos o objeto ao olho, como o movimentamos, como percebemos cada detalhe. Assim também entendemos que as escolhas teóricas, os diálogos, as aproximações e os distanciamentos nesta escrita são fruto dessas incursões, dessas escolhas, dessas histórias e dessas experiências que, de algum modo, em maior ou menor intensidade, nos atravessam e/ou as que elegemos para compor nosso próprio caleidoscópio.

Larrosa (2001) nos leva a compreender essa reflexão inicial, quando discute que nossa escrita é sempre permeada, atravessada por outras escritas, por várias referências e histórias que nos marcam. Assim, concordamos quando diz que "toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas" (LARROSA, 2001, p. 25). Essa escrita, portanto, está cheia desses vestígios e, por vezes, poderá reportar a alguns encontros, sejam eles teóricos, sejam de histórias que coincidem, se aproximam, se identificam, como na instalação do artista brasileiro Tunga, que abre esta seção. Tudo aparentemente, visualmente, está separado por pequenas redes e, ainda que tenhamos várias nuances de vermelhos, marcando pequenas diferenças, estas se misturam, no final, se fundem nos nossos olhos ou, até mesmo, quando caminhamos nesse espaço, percebemos que as peças se complementam e enriquecem o todo.

De início, as contribuições trazidas por Jorge Larrosa e Stuart Hall são valiosas para pensar campos de conhecimentos, dúvidas, possibilidades, caminhos e experiências, das mais diversas, vividas pelos *eus* que me constituem e que mobilizam o desejo de pesquisa. Em seu livro "Tremores", Larrosa (2014, p. 10) nos leva a pensar na expressão "cantos da experiência" e, a partir desse autor, é possível dizer que este percurso investigativo se debruçou em vários cantos, desde a imersão nas memórias de experiências vivenciadas, marcantes, e com as quais construímos e compomos o desejo de pesquisa, passando pelos cantos de leituras, pelos encantos e desencantos vivenciados ao longo do processo, a fim de nos aproximar do motivo principal do interesse desta pesquisa – compreender percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as), enquanto contributos para a formação de identidades

docentes estéticas – que se une a outros tantos cantos, outros tantos interesses deste complexo chamado formação de professores(as).

Por sua vez, Stuart Hall me fez entender como minhas escolhas e experiências, advindas de tantos caminhos, dentre as quais destacamos, as experiências vividas na formação de professores(as), são constituidoras das minhas identidades. Para o autor:

O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais (HALL, 1997, P. 8, grifos do autor).

Também Dewey (2010a), nas primeiras décadas do século XX, já apontava elementos para pensar a experiência enquanto parte do nosso processo de formação e nos leva a entendê-las como inerentes dos processos formativos e como processos ininterruptos, pois, ainda que apresentem pausas, estas servem para dar novos movimentos, direções e sentidos mais amplos para as próximas experiências, fazendo com que cada parte, dentro de suas especificidades, componham o todo sem perder sua característica de individualidade. Influenciado pelas mudanças e transformações do seu tempo, esse pensador já percebia e trazia para suas discussões a relação que estabelecemos com o entorno, aspecto este que, aos nossos olhos, leva-o a pensar um modo ampliado para o estético com o qual nos identificamos e elegemos como norteador deste estudo. Segundo o autor, o estético está presente

nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão - o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre; os homens encarapitados em vigas, jogando e apanhando parafusos incandescentes (DEWEY, 2010a, p. 61-62).

Diante dos aspectos destacados, adoto a seguinte reflexão: fazemo-nos professores(as) com as diferentes experiências vividas que nos atravessam, também em diferentes processos de formação e no exercício da docência, pois, o meu processo formativo é tudo o que vivi dentro e fora da escola ou da universidade, todas as facetas que integram as mais diferentes experiências vividas compostas por todas as peças que integram e constituem esse imenso caleidoscópio chamado *eus*.

Assim, começo então a resgatar minhas memórias e, para isso, tomo duas contribuições, o conceito de formação discutido por Pereira (2013, p. 128-129) quando diz que

Formar-se não é constituir-se um bloco e permanecer *ad aeternum*, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monólito. Tampouco é fazer-se instrumento de prática de modas metodológicas que as escolas e o mercado editorial costumam despejar, fetichizadas e prontas para usar. Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si.

Também busco referendar-me em Giroux (1999, p. 25) quando diz que “se você acredita que a educação diz respeito à história de alguém, ao conjunto das memórias de alguém, a um conjunto particular de experiências, então é claro que apenas uma lógica não será suficiente”.

A partir destes pontos de vista, passamos a entender que formar-se é buscar outras lógicas e, nessa construção de uma identidade caleidoscópica, vamos agregando experiências, ao longo da nossa trajetória, e gerando novas/outras imagens, na direção da (trans)formação e de (re)construção de nossas identidades, para além das instituições, mas também com elas, na busca pela construção desse sujeito singular que é também plural.

Também sou levada a compreender que nossa história de vida, nossas experiências – entendidas na perspectiva culturalista, base para as construções teóricas dos Estudos Culturais – como solo, o “terreno do vivido”, trazem rebatimentos para nossa prática, para nosso modo de (re)pensar, (re)s/significar e agir enquanto professores(as) (HALL, 2003, p. 147). E ainda complemento com o conceito de experiência apresentado por Larrosa (2014, p. 18), quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos toca”, reverbera, provoca turbulência e extrapola nosso jeito de ser, de viver, de pensar, de agir e rebate em nossas práticas.

Nessa junção de experiências que me atravessaram, fui arrebatada pelo desejo de investigar percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as), a partir de uma ideia de estética que vai além da relação estreita com o campo da arte e com as linguagens e elementos tidos eruditos que comumente circulam nos espaços institucionalizados, uma vez que alinha-se com a perspectiva expandida de cultura trazida pelos debates contemporâneos e necessária para a compreensão do nosso objeto de estudo. Mais especificamente, a perspectiva da qual falamos toma de Geertz (2012) a ideia de cultura como teia de significados. Isso implica dizer que me alinho com a discussão trazida por Genin (2007, p. 7)⁶ quando explica que uma concepção contemporânea de estética vai além dos critérios de beleza e da relação estreita com o campo da Arte, conforme afirma: “elle ne se réduit donc pas à l’étude des oeuvres d’art ni à l’analyse des normes et critères de beauté, ainsi que du jugement afférent” atrela-se também à perspectiva expandida de cultura/culturas. Para tanto, tomo Darras

⁶ Tradução livre: ela não se reduz ao estudo de obras de arte nem a análise de normas e critérios de beleza, assim como os julgamentos relacionados.

(1995) como referência, por entender, assim como esse autor, a inserção deste debate no contexto contemporâneo em que vivemos, de redes, cruzamentos, diluição de fronteiras, conforme afirma:

La culture, aujourd’hui plus que jamais, relève de cette approche de la mobilité, de l’influence et de la transversalité. Le développement des réseaux planétaires, la dématérialisation des oeuvres, la mobilité des populations et de leurs cultures émoussent toutes les frontières (DARRAS, 1995, p. 47)⁷.

Desse modo, os recortes, fragmentos e memórias, que serão apresentadas a seguir, trazem vestígios de momentos vividos, de experiências que me atravessaram e nas quais identifiquei uma dimensão estética (KERLAN, 2004, 2007), ainda que entenda que algumas delas, localizadas contextual e temporalmente, se distanciam da ideia de estética que defendo no presente estudo, mas que, de algum modo, percebendo-as criticamente, retomo enquanto contribuições importantes para a construção deste percurso investigativo.

Pensar a Arte/Educação vivenciada na infância é trazer na memória vivências de um tempo em que já sabia muitas coisas, mas ainda não sabia o quanto elas estariam presentes na minha vida adulta, ainda que ressignificadas. Sendo assim, começo a resgatar os primeiros anos na escola, na época entendida como o “doce lugar da inocência”, o jardim de infância, hoje denominada de Educação Infantil e as memórias do Primeiro Grau, atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental, na minha cidade, Campina Grande, no interior da Paraíba.

Nas memórias que guardo daquele lugar, lembro mais imediatamente que algumas aproximações com a formação estética/cultural na infância eram restritas aos momentos de Artes Plásticas, bastante diferente do que compreendo como estética e Ensino das Artes Visuais hoje. Fazíamos capas de provas, lembranças para datas comemorativas, cartões de Natal, dia dos pais, dia das mães, dia do soldado, dia da bandeira, dia das crianças, tínhamos belos desenhos escolhidos e mimeografados pelas professoras, prontos para serem preenchidos milimetricamente por cores e respeitando os limites do contorno, conforme as orientações da Tia Avani ou da Tia Glória. Vejamos a seguir alguns desses registros:

⁷ Tradução livre: A cultura, hoje mais do que nunca, surge dessa abordagem de mobilidade, de influência e de transversalidade. O desenvolvimento das redes globais, a desmaterialização das obras, a mobilidade dos povos e de suas culturas enfraquecem todas as fronteiras.



Imagem 6: Capa e interior do cartão do Dia das Mães – Alfabetização (atual 1º ano)
 Imagem recortada e texto escrito realizados pela professora, com assinatura pontilhada para cobrir
 Acervo pessoal. Campina Grande – PB, 1979.

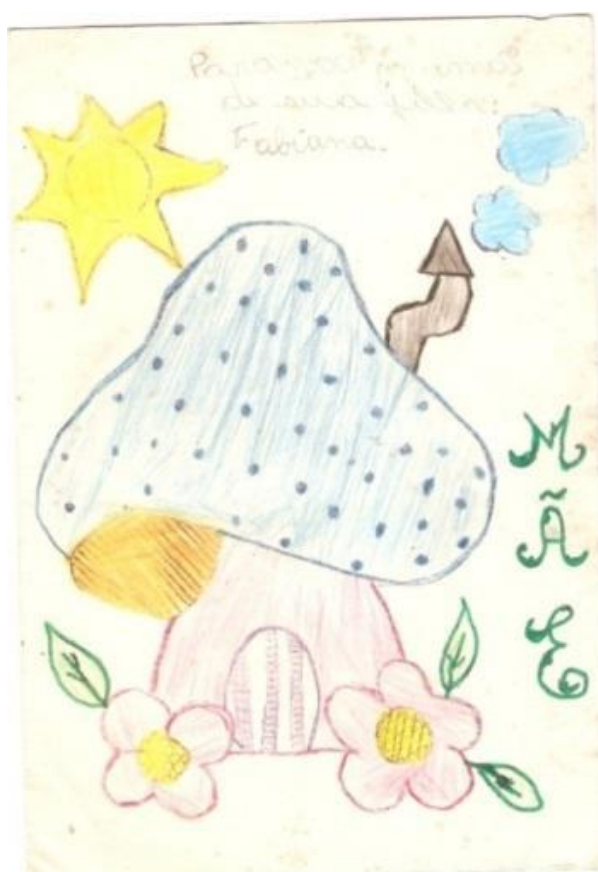


Imagem 7: Capa do cartão do Dia das Mães – 3ª Série (atual 4º ano)
 Desenho mimeografado para colorir
 Acervo pessoal. Campina Grande – PB, 1982.

Vale destacar das memórias desse lugar que, muitas vezes, sentia-me compelida a fazer atividades e a participar de apresentações que não faziam nenhum sentido para mim, a exemplo de produções para o dia dos pais, uma vez que meu pai falecera ainda no início da minha entrada na escola. Mas, naquele contexto, isso não era importante, todos(as) eram submetidos(as) às necessidades da escola e da professora: manter-nos sentados(as), ocupados(as) e silenciosos(as), concentrados na mesma atividade.

Barbosa (1998), Souza (2009), Nóvoa (1999) e Silva (1993) contribuem para análise crítica da situação vivenciada e levam-nos a entender que questões como diversidade, ensino como prática social, conhecimento dos contextos sociais, culturais, econômicos dos(as) estudantes, sujeito como ser social e suas reais necessidades não faziam parte daquele lugar, estas são questões mais recentes no campo educacional e mais especificamente, nos debates acerca do currículo, como nos esclarece Silva (1993) no livro “Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos”, quando discute que estes debates passam a ganhar espaço no âmbito educacional, de forma incipiente, apenas nos anos de 1980, com a contribuição da Teoria Social Pós-Moderna e, de forma mais ampliada, a partir dos anos de 1990, quando emergem os interesses pela forma como o conhecimento é produzido nas instituições, nas práticas sociais, nos diferentes contextos culturais e históricos específicos.

Embora essas referências não estivessem presentes no cotidiano das minhas experiências escolares, lembro que na escola existiam momentos “diferentes” relacionados à Arte/Educação, ligados às datas comemorativas, quando participava de danças coreografadas, jograis, músicas e poesias treinadas inúmeras vezes para apresentações aos familiares. “*Ah, isso sim, era uma festa!*”, pois aquelas eram ocasiões em que a escola respirava algo diferente na minha cabeça, podíamos sair das filas, andar mais livremente, fazer peripécias de criança, mesmo que não percebêssemos que tudo era regulado.

Efland (2008, p. 174), estudioso do campo da Arte/Educação, nos faz refletir com maior clareza sobre o trecho descrito acima e situa-nos no tempo histórico do ensino, no campo da Arte/Educação, quando diz que “a arte moderna é ensinada, mais frequentemente, como sendo uma manifestação destituída de contexto social”.

Corroborando com essa reflexão, Vidal (2010a) nos ajuda a situar e a identificar os fragmentos de memórias supramencionados como uma mescla da perspectiva tradicional e modernista do Ensino das Artes Visuais, pois, ao mesmo tempo em que valorizava a cópia de modelos sugeridos pelo(a) professor(a), o exercício da coordenação motora pelo treinamento, a valorização do contorno e das habilidades manuais e o uso da arte como elemento de destaque

para eventos, também evidenciava a presença do tecnicismo – instituído na educação brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 5.692 de 1971 –, sobretudo no que se refere à valorização do uso de imagens ligadas a datas comemorativas ou desenhos descontextualizados impressos em mimeógrafo para serem milimetricamente pintados.

Assim, afirmo que meus anos iniciais na escola estão ligados a um processo rígido de formação no campo da Arte, distante de possibilidades de criação ou de leituras do mundo que não fosse trazida e orientada pelas escolhas das professoras, estas, detentoras do saber e da verdade inquestionáveis, descartando nossos contextos tão diversos, nossas vivências tão díspares.

Segui para o último ano do Primeiro Grau e para o primeiro ano do Segundo Grau – hoje respectivamente 5º e 6º ano do Ensino Fundamental – numa escola da rede pública. Já os anos finais do Ensino Fundamental cursei em uma escola da rede privada. Nesses dois espaços, eram validados os campos de conhecimentos que tradicionalmente são tidos como mais importantes, não tive nenhuma disciplina relacionada ao campo da Arte/Educação, mas lembro que tínhamos que nos esforçar para marchar, cantar o Hino Nacional e o Hino da Bandeira, imóveis, com a mão solene no peito e o olhar fixo na Bandeira Nacional. Naquele tempo, o que incomodava era a falta do porquê das coisas, apenas tínhamos que obedecer sem questionar nada. Éramos todos(as) levados(as) ao pátio e, sem qualquer explicação, tínhamos que cumprir, de forma rigorosa e com os corpos imóveis, as atividades cívicas.

Por outro lado, nesse mesmo período, final dos anos de 1980, comecei a frequentar um lugar chamado “Espaço Cultural”, uma instituição pública da minha cidade voltada para ações culturais, onde, três vezes por semana, no turno da tarde, eu participava de aulas de dança moderna e dança folclórica, artes plásticas, violão, teatro e coral. Eram tardes maravilhosas, tinha acesso a atividades, materiais, vivências completamente diferentes das experiências da escola. Esse era o lugar do prazer, do deleite, de aprender tudo o que a escola tão monótona não ensinava.

Nesse mesmo período, também participava ativamente do São João da cidade, naquela época, Campina Grande começava a revelar seu potencial para os festejos juninos, surgia o Parque do Povo – espaço público onde ainda hoje se realiza uma das maiores festas populares da região Nordeste, “O Maior São João do Mundo” – com suas quadrilhas espalhadas pelas ruas e bairros, embaladas pelas músicas do Rei do Baião, Luiz Gonzaga. Contraditoriamente, mesmo numa cidade que respirava festa junina, não vivenciei esses momentos nas escolas. Por outro lado, nas quadrilhas de rua, me deparava com todo o encantamento que fazia brilhar os

meus olhos, exigia envolvimento, compromisso e dedicação de todos(as) os(as) participantes e, mesmo que eu não fosse integrante da quadrilha, me bastava olhar, assistir atentamente aos ensaios de outros grupos, ou ainda, participar de todo aquele momento efervescente que antecedia o grande dia da apresentação, a ornamentação da rua, a montagem de tudo, desde pendurar bandeirolas, balões, até fazer tranças de palhas de coqueiro ou pintar o chão de paralelepípedos.

Tentando compreender as situações vividas e entrelaçá-las com a historicidade do Ensino da Arte, intuo que as vivências no “Espaço Cultural” tiveram uma forte influência das ideias do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), orientando-se pelos referenciais desse movimento, Herbert Read e Viktor Lowenfeld, por outro lado, algumas práticas, distanciando-se desse referencial, eram esvaziadas de fundamentação teórica e atingia a máxima que acabou marcando essa fase da Arte/Educação no contexto brasileiro, o *laissez faire*, ao mesmo tempo em que hibridizava-se com práticas referendadas no tecnicismo, com aulas pautadas pela repetição, reprodução, voltada para técnicas de ampliação e redução, exploração de materiais, caracterizando a mescla de tendências que marcou esse campo no período citado.

Foi também no início da adolescência que vivenciei experiências marcantes numa cidade do interior, Taperoá, localizada na região do cariri paraibano. Nesse lugar tão cheio de encantos, de terra batida, chão árido e plantação de algarobas, me deparei com um universo estético encantador. Naquela época, nem me dava conta da importância de tudo aquilo que presenciava, mas que me encantava profundamente, traços, letras, que remetiam aos ferros de marcar gado, cavalos, onças, pássaros, cobras, santos, símbolos pintados com cores vibrantes, azul, vermelho, amarelo, e contornos fortes marcados em preto. Quantas vezes me peguei olhando encantada para tudo aquilo. Aquele meu olhar curioso e intrigado me levou a entender, depois de algum tempo, que se tratavam das produções de Ariano Suassuna e toda a estética armorial, movimento tão importante e que só viria a conhecer mais profundamente e estudar anos mais tarde. Ali, na Fazenda Carnaúba, de grandes amigas, vizinhas de infância, entrei em contato tantas vezes com esse universo, durante tantos momentos de férias e finais de semana prolongados, passei a entender a importância de festas tão tradicionais vividas naquele lugar, como o pastoril e, ainda que não tivesse a clareza da força e de tudo aquilo que via, fui atravessada também por aquele universo.

Na adolescência, em uma escola técnica de orientação religiosa, me distanciei completamente da possibilidade de vivenciar qualquer linguagem da arte, era momento de pensar na profissão futura, de me preparar para o mercado de trabalho e, naquele contexto, não

havia espaço para a dimensão estética, poética e subjetiva, também não havia espaço para campos de conhecimentos que estimulassem o pensamento crítico. Componentes curriculares como Filosofia, Sociologia e ligadas ao campo da Arte não faziam parte dos conhecimentos importantes para a formação de pessoas que iriam compor os quadros de empresas públicas e privadas que já existiam e que se instalavam na cidade.

A partir de Goodson (1995), é possível entender que a concepção de educação adotada no contexto supracitado, apoiava-se no tecnicismo, seguia os princípios do modelo racionalista, cientificista, mensurável e detentor da verdade absoluta. Nessa perspectiva, a Arte/Educação, quando tinha espaço no contexto escolar, servia para aliviar as tensões por meio da expressão livre dos sentimentos. No meu caso, não havia esse espaço, mas, paralelamente, eu encontrava brechas, procurava saídas, caminhos alternativos para me abastecer daquilo que a escola não me nutria. Lembro que na minha casa tinha uma grande biblioteca, um quarto tomado de livros, pastas e documentos. Minha irmã mais velha participava de algo, se não me engano, chamado “Círculo do Livro”, que consistia em comprar um número determinado de livros em pequenos intervalos de tempo, o que contribuía para que a biblioteca da casa crescesse gradualmente. Foi então nesse período que me encontrei com algumas leituras com as quais me permitia sair daquele mundo tão racional que a escola me proporcionava – O Morro dos Ventos Uivantes, Madame Bovary, A Outra Face, As Brumas de Avalon, Brasil Nunca Mais, O Diário de Anne Frank, Christiane F., Iracema, Meninos da Rua Paulo, Dom Casmurro e tantas outras leituras que marcaram de algum modo esse período.

Considerando que, por muitos anos, o cinema da cidade ficou inativo e que, como para a maior parte da população, a televisão era o grande divertimento, não posso deixar de citar o prazer que sentia ao assistir séries e minisséries como: O Bem Amado, O Sítio do Pica Pau Amarelo, Tenda dos Milagres, Armação Ilimitada, Anos Dourados, O Pagador de Promessas, Desejo, Riacho Doce. Tão tarde da noite para quem tinha que enfrentar a escola cedo no dia seguinte e em tempo integral, mas, por ser tão prazeroso e diferente da programação diária, me fazia entender que valia todo o esforço.

Chegada à juventude! Momento de descobertas, final da escola e a tão esperada Universidade, espaço para se conhecer muita gente, traçar perspectivas para o futuro, viver novas e grandes experiências. De imediato, impregnada pelo espírito da escola técnica, optei pela Engenharia, mas, a vida me levou por outros caminhos, muitas mudanças aconteceram. Conheci e vivi em diferentes lugares: o sul de Minas Gerais, novamente a Paraíba, Rio de Janeiro, Goiás e, finalmente, Recife. Não posso negar o quanto essas vivências tão diversas, em

lugares e regiões com características tão ricas e peculiares, foram importantes para os meus modos de ver os *Brasis*, para os meus modos de ver as riquezas das produções estéticas/culturais dos lugares por onde andei e (com)vivi, para os modos de ser/viver/falar das pessoas com as quais construí laços.

Essas experiências me levam a pensar na minha própria história e a entender a minha identidade híbrida, no sentido tratado por Canclini (2013), como aquele(a) que, separado(a) do seu contexto, apropria-se de outras culturas. Essas identidades são latentes em mim, estão refletidas até mesmo no meu modo de falar, que, a partir do olhar de outros(as) com os(as) quais convivo, é tão diferente, híbrido, até mesmo confuso, por não ser nítida a presença de apenas um sotaque, já que oxe, vixe, uai, trem, são interjeições comuns e coladas no meu modo de falar cotidiano.

Assim, tomando esta contribuição como referência, assumo uma identidade caleidoscópica, uma vez que entendo como as experiências afetaram-me, colaram em mim modos de ver e ser, pois, como diz Escosteguy (2010, p. 157) “ninguém se translada de um lugar a outro ou herda e se apropria de culturas diversas sem ser afetado por essa experiência”.

Já adulta, talvez mexida, transformada, atravessada pelas experiências supracitadas ou, quem sabe, movida pelo desejo de vivenciar experiências diferentes, me arriscar em novos caminhos, me aproximei do campo de criação, dessa vez, trabalhando com moda, o que me permitiu um processo constante de busca em torno da estética, pela escolha de cores, tecidos, estampas, acabamentos, influências, materiais, formas, texturas. Paralelamente, também me envolvia em cursos em ateliês de pintura, tentando resgatar as vivências perdidas.

Aos poucos, comecei a buscar outros caminhos e enfim, passados sete anos da minha aprovação no vestibular, resolvi iniciar uma nova fase, agora já mais madura com relação a minha escolha e não mais motivada ou impulsionada pelas vivências de escola, mas pelo desejo de atuar em um campo com o qual realmente me identificava.

Comecei a cursar Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás e me dediquei a cada disciplina com rigor, maturidade e prazer necessários. Naquele momento, já projetava perspectivas para o futuro. Tantas disciplinas, as loucuras e as delícias de um curso de Artes: Poéticas Visuais. Nossa! Que loucura é essa de Arte Contemporânea? E ainda componentes curriculares como História da Arte; Ateliê de Figura Humana; Arte-Educação, essa sim, foi identificação e paixão imediata, pela disciplina e pela Professora Dra. Irene Tourinho, quando tive contato com as primeiras leituras tão importantes para a Arte/Educação – João Francisco Duarte Júnior, Ana Mae Barbosa e John Dewey. Com o Professor Raimundo

Martins, momentos de questionamentos e provocações críticas, de “colocar pulga atrás da orelha”. Não posso deixar de citar como cresci nas aulas de desenho da professora e artista Cléa Costa, das descobertas na Oficina de Tridimensionalidade.

Já no segundo ano do curso, comecei a me dedicar exclusivamente aos estudos e ao campo da Educação, passei a trabalhar como professora de Artes Visuais em uma instituição voltada para a Educação Infantil, uma escola pequena, de bairro. Nesse lugar, pude experimentar o que vinha discutindo no curso, tentei levar minhas inquietações para a formação inicial e comecei a me aproximar das leituras sobre Educação Infantil. Desse modo, comecei a adentrar em uma pesquisa pessoal sobre o desenvolvimento do grafismo infantil e busquei referenciais sobre psicologia da aprendizagem para aprender cada vez mais sobre a faixa etária em que atuava.

Entre disciplinas práticas e teóricas, a Licenciatura em Artes Visuais era instigante, no entanto, me cercava de dúvidas, pois, aos poucos, fui percebendo que ainda eram esparsos os momentos para pensar a sala de aula, mesmo sendo um curso reformulado, estava impregnado de uma concepção fragmentada. Também ainda eram raros os momentos e os espaços para a inserção dos(as) estudantes em pesquisas. Além disso, sentia falta de adotar uma concepção de formação centrada não apenas na aquisição dos saberes específicos e inquietava-me a falta de comunicação entre os campos de conhecimentos que integravam a formação.

Das componentes curriculares cursadas, o Ateliê de Desenho, o Ateliê de Pintura e Poéticas Visuais nos estimulavam e abasteciam com vivências artístico/estéticas, de modo a ampliar nosso repertório cultural, para além daquele que vivenciávamos no nosso contexto social. Nas aulas de Desenho do Professor Léo Romano, éramos estimulados(as) para além da prática do desenho, quando registrávamos, conhecíamos e fazíamos anotações de tudo aquilo que saltava aos nossos olhos nas exposições dos museus e galerias da cidade ou em conversas com artistas, numa provocação para aguçar nosso olhar estético. Hoje reconheço a importância desses momentos que nos tiravam da sala de aula/ateliê e nos descolavam para aprender sobre arte e sobre estética em outros contextos, mas percebo também a forte presença de uma ideia de estética resistente e estreitamente ligada ao campo da Arte, aceita pelo discurso acadêmico e institucional, uma macroestética, como discute Pereira (2013), perspectiva também fortemente explorada nas aulas de estética, voltadas sobretudo para a estética dos considerados grandes marcos da arte, referências da arte europeia, branca, masculina.

Assim, fui levada a reconhecer a importância desses momentos para o meu processo formativo e para me nutrir também de uma formação estética a partir de experiências de

aproximação com a arte, não apenas para a minha formação enquanto docente, mas porque passei a entender que aquelas vivências me faziam ver e compreender o mundo de outra forma, ainda que eu não soubesse explicar naquele momento, que reverberavam em mim, me deixavam pensativa e, muitas vezes, à medida em que participava mais e mais desse tipo de experiências, percebia que começava a estabelecer conexões entre imagens, levando muitas vezes essas discussões para aulas de outros professores(as).

Com o tempo e o aprofundamento nas leituras, comecei a entender que aquele era um período de (re)configuração da formação de professores(as), quando as licenciaturas começavam a esboçar desejos de mudanças e passavam a fomentar transformações. Contudo, minha formação inicial, marcada pelo pensamento dominante na formação docente, aos poucos, deixava emergir outros modos de pensar, configurando o que Cunha (2005) nos faz compreender como um período de transição paradigmática.

No terceiro ano do curso, após um longo período de greve, comecei a fazer a primeira disciplina de estágio, em uma escola da rede pública estadual, numa turma do Ensino Médio na qual cheguei para estagiar e assumi a sala de aula, pois a professora deixou de frequentar a escola durante todo o período de estágio. E, mesmo já atuando com a educação infantil, ainda guardava a insegurança e as incertezas de quem ainda está dando os primeiros passos no chão da escola.

No final do ano, mais uma transferência na minha vida e, com ela, as novidades de morar no Recife. Entrei na Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, “desbloqueada”, não pertencia a nenhuma turma e, ao mesmo tempo, pertencia a várias.

No Centro de Artes e Comunicação (CAC), experimentei o processo de pesquisa e de criação numa perspectiva de busca pela minha própria poética artística e amadureci minhas ideias sobre estética e Arte/Educação, no entanto, continuava sentindo que a formação inicial ainda não me abastecia de modo suficiente para me preparar para a sala de aula de maneira mais segura. A esta altura da minha formação acadêmica, já tinha adotado uma postura de autonomia, buscando construir minha biblioteca pessoal e me aproximar de tudo o que se referia ao campo. Já no final do curso, tive o prazer de cursar a Prática de Ensino em Artes Plásticas, orientada pela Professora Rosa Vasconcelos – disciplina que, alguns anos após minha formatura, assumi como professora substituta –, quando passei a discutir sobre Arte/Educação de forma mais aprofundada e pude experimentar a aproximação entre teoria e prática, a partir do meu campo de estágio, numa pesquisa desenvolvida com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Paralelamente, já prestes a me formar, comecei a dar aulas em uma escola da rede privada, assumindo turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além das turmas dos anos finais, quando passei a estreitar meus contatos e a tecer laços afetivos e profissionais com professoras formadas em Pedagogia. Posso afirmar que essa experiência profissional, em uma escola privada com fortes restrições financeiras, onde a sala de Artes Visuais era também o depósito de cadeiras quebradas e o corredor de acesso à sala de professores(as), foi também muito importante na construção da minha identidade profissional, pois, ao mesmo tempo em que recebia todo o apoio da direção que acreditava no meu trabalho, me sentia impedida pelos condicionantes, o que me levou a buscar sempre mais, a procurar brechas, caminhos alternativos, rotas de fuga.

Nesse espaço, experimentei tantas possibilidades que me vieram à cabeça, fiz dessa escola um laboratório e comecei a buscar incessantemente mudar o pensamento acerca da Educação Artística – nome dado à disciplina naquela instituição – da maioria dos(as) estudantes e de parte da equipe de professoras com as quais eu atuava. Até então, o ensino das Artes Visuais era tratado como diversão e passa-tempo, perceptível nas práticas vivenciadas, reportando-me a tantas experiências vividas na minha infância, narradas anteriormente, muitas vezes com ações perniciosas, como denuncia Duarte Júnior (2008, p. 132, grifo do autor), ao citar práticas desconexas de um pensamento contemporâneo, com ênfase em desenhos estereotipados para serem elaborados a partir de modelos desenhados no quadro, ou ainda, a ênfase na “confeção de ‘presentes’ e objetos para a comemoração de datas e eventos”.

Aos poucos, comecei a confrontar as práticas observadas e os discursos dos meus pares com o modo com o qual estudava e praticava, percebendo a existência de um descompasso entre os modos de pensar o campo da Arte na escola.

A prática cotidiana me fez perceber as necessidades de mais leituras e de ampliar minhas experiências no campo da Estética. Então, passei a ser uma leitora assídua de relatos de práticas, buscava ouvir experiências de profissionais de vários campos de conhecimentos e fazer transposições para pensar meu próprio campo. Comecei a sentir necessidade, cada vez mais, de vivenciar, de conhecer a produção artística local e de tecer relações estéticas entre tudo o que via, do clássico às visualidades contemporâneas, da música ao cinema, da poesia ao teatro, do grafite nas ruas às animações, pois percebia que tudo isso estava na vida dos(as) estudantes e, portanto, não poderia estar longe da sala de aula.

Paralelamente, acumulando trabalho em diferentes escolas e dividindo o tempo com o estudo – quando iniciei a especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas

pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB) –, comecei a trabalhar em outra instituição da rede privada, que estava iniciando as atividades no Recife, assumindo todas as turmas, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Não posso negar que considero esse espaço, onde tudo estava sendo testado e ajustado, como um lugar de grandes experiências. Tentei projetos, trabalhei com turmas mistas, tinha uma sala de aula linda, embora na maioria das vezes os recursos fossem escassos, a dinâmica de trabalhar com sete projetos a cada bimestre foi um desafio que me aproximou cada vez mais das professoras pedagogas com as quais eu atuava de maneira intensa, sobretudo, pela necessidade de integração e de diálogo entre os pares, quando se trabalha com propostas de projetos interdisciplinares.

Com a equipe de pedagogas, montamos grupos de estudos, discutíamos sobre diversas temáticas: interdisciplinaridade, educação infantil, pedagogia por projetos, avaliação e sobre as especificidades da arte nos anos iniciais, sobretudo, em uma escola que tinha como base do projeto pedagógico a interdisciplinaridade. Nesses momentos, era chamada a discutir arte numa perspectiva oposta à visão da maioria dos meus pares, onde Arte era vista como elemento fim de um projeto, como elemento que servia para “decorar” os conhecimentos que tinham sido vivenciados. Para além dessas questões, em nossos encontros, também eram comuns as provocações para que buscássemos ampliar nossos referenciais, nossa formação estética, entendendo-a não apenas como suporte para as aulas, mas como elemento para nossa formação mais ampliada.

Passei então a pensar sobre os limites e sobre a negação das formações estéticas/culturais na formação dos sujeitos com os quais atuava e comecei a me questionar sobre até que ponto essa ausência reverberava nas suas práticas. Ao pensar essas questões, Lauand (2009, p. 7) afirma: “É que nós, professores, carecemos de experiências estéticas significativas, pois nossa formação para a beleza, para a arte, para a criação é deficiente. Daí, em consequência, seja deficiente, nesse aspecto, nossa prática educativa”. Assim como para o autor citado, também entendo que “refletir e agir esteticamente são formas de aperfeiçoar-nos como educadores”, de ler o mundo a partir de diferentes pontos de vista, de nos compreender e de compreender os outros (LAUAND, 2009, p. 7).

Hoje, percebo que as vivências citadas resultam em anos de pesquisas e inquietações desenvolvidas, impregnadas com o cheiro da prática, com o pé na sala de aula, de imersão no campo e de busca pelo crescimento pessoal e coletivo, ainda que reconheçêssemos que estas não eram prioridade para o nosso corpo diretor.

Algum tempo depois, acumulando funções em diferentes escolas, passei a atuar em uma instituição com uma visão de educação totalmente diferente dos demais contextos que eu já havia trabalhado, ainda que apresentasse problemas diversos. Lá, de forma mais evidente, as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Educação Física – disciplinas marginais discutidas por Pierre Bourdieu – tinham espaço garantido e eram validadas como qualquer outro campo do conhecimento, diferentemente da visão de grande parte das escolas. Sobre essa relação assimétrica e marginal vivida por alguns campos de conhecimento, Nogueira e Nogueira (2009, p. 80), ao estudar o pensamento bourdieusiano, afirmam que existe uma hierarquia entre as disciplinas/matérias que vai desde as “disciplinas canônicas até as disciplinas marginais, passando pelas disciplinas secundárias que ocupam uma posição intermediária” e, dentre as disciplinas marginais, estão as ligadas ao campo da Arte.

Diferentemente das demais experiências profissionais que eu tinha vivenciado, essa instituição fazia um esforço maior para que discursos e práticas caminhassem juntos, tinha uma preocupação com a educação inclusiva, fazia de perto o acompanhamento da equipe docente, entendia e validava a importância de planejar, sistematizar e registrar as vivências. Também estimulava a pesquisa e validava a troca de ideias. Ao mesmo tempo, em vários encontros formativos que participei, emergiam inquietações das professoras no que se referia ao trabalho com a arte. Já com a equipe de arte, participávamos de grupos de estudos para discutir planejamento, avaliação, culminâncias, projetos. Enfim, era um espaço de trabalho que entendia educação não apenas pelo que acontecia no interior das salas de aulas, mas educação de forma ampla – aproximando-se do que discute Souza (2009) sobre a prática pedagógica – que valorizava a produção e a vivência artístico/estética como importante elemento para a formação estética/cultural não apenas dos(as) estudantes, mas também dos(as) professores(as).

Aos poucos, passei a desconfiar que existem mudanças na prática e na própria forma de se reconhecer professor(a), enquanto sujeito de um processo de formação de si e do outro, quando formações estéticas/culturais passam a ser validadas, quando começamos a percebê-las conectadas com nossa vida, nos deixando atravessar e fazendo com que elas transbordem em nossas práticas. Em outras palavras, comecei a suspeitar que a presença de experiências estéticas/culturais na formação inicial de professores(as) poderiam trazer contribuições para uma formação mais ampla, contribuindo de algum modo para a formação de identidades docentes estéticas. Essas reflexões, unindo-se às outras anteriormente citadas, passaram a me perseguir e aos poucos foram ganhando corpo. Então, encontrei em Perissé (2009, p. 54) elementos que sossegavam minhas inquietações, e me permitam usar uma palavra tão comum

do vocabulário nordestino nesse momento, me davam um lampejo para entendê-las, vejamos o que nos diz o autor:

Um professor esteticamente mais bem formado cultivará (eis um pressuposto somado à esperança) um comportamento especial no cotidiano escolar, porque olhará de modo especial os seus alunos, verá neles artistas em potencial, respeitando essa possibilidade, acreditando nela como realidade alcançável.

Naquele momento pensei e questionei: Seria utópico demais? Mas, enquanto sujeito fragmentado, caleidoscópico, tentando me constituir como docente/pesquisadora, que carrega elementos da sua formação, permiti-me doses de utopia para pensar ações e possibilidades na formação de professores(as).

Ainda relatando minhas experiências enquanto docente, destaco as possibilidades de ampliar meu olhar sobre o campo da Educação a partir da atuação como professora substituta das disciplinas de Práticas de Ensino em Artes Plásticas I e II, na Licenciatura em Artes Visuais da UFPE. Ao acompanhar a inserção e as investigações realizadas pelos(as) estudantes, futuros(as) docentes, nos diferentes campos de atuação, passei a olhar e a analisar criticamente, a partir dos relatos construídos por eles(as), os espaços, os(as) profissionais, as vivências artístico/estéticas relatadas pelos(as) professores(as) supervisores(as) e pelos(as) estudantes, as concepções e práticas relacionadas ao Ensino das Artes Visuais encontradas nos diferentes contextos de estágio, na Educação Formal e na Educação Não-Formal. Essa experiência me levou a perceber o campo fértil que se abria para a pesquisa cada vez que ouvia relatos advindos de observações vivenciadas nos diferentes anos da Educação Básica.

Vale destacar que, mesmo o curso de Licenciatura em Artes Visuais habilitando professores(as) para atuarem nos anos finais da Educação Básica e no Ensino Médio, não podia negar o desejo e a possibilidade dos(as) estudantes de experimentarem práticas na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, até mesmo pela minha proximidade e experiência com esses níveis da formação escolar.

Desse modo, alguns(mas) estudantes optavam por realizar os estágios atuando com crianças, construindo suas práticas e seus relatos de experiências observadas. Enquanto orientadora dessa inserção no campo, naquele momento foi possível perceber que existiam dissonâncias entre o que discutíamos acerca do Ensino das Artes Visuais e o que era observado nos espaços. Assim, transformamos essas experiências em possibilidades de estudos e aprofundamentos sobre as diferentes concepções e práticas relacionadas ao campo da Arte, passamos a confrontar com o que discutiam os referenciais teóricos contemporâneos e a

perceber que grande parte das lacunas e das ambiguidades relacionadas ao nosso campo de estudo era fruto da ausência de aproximação com a Arte/Educação na própria formação daqueles(as) professores(as), em sua maioria pedagogos(as), que recebiam os(as) estagiários(as), bem como de vivências estéticas/culturais mais amplas na formação e na vida dos(as) mesmos(as).

A partir do exposto, posso afirmar que as experiências vividas com a Arte/Educação – advindas de múltiplos caminhos formativos e profissionais, dentre os quais destaco também minha prática como professora de Artes Visuais da Educação Básica, inicialmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, hoje, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp - UFPE), além das minhas vivências como professora substituta nas Práticas de Ensino na Licenciatura em Artes Visuais/UFPE, e parceira, atuando como supervisora dos estagiários deste curso – podem ser lidas criticamente, ressignificadas e das quais geram também motivações para este estudo.

Assim, aos poucos, as experiências foram construindo e despertando em mim o interesse por descobrir e investigar as construções de percursos de formações estéticas/culturais na formação de outros sujeitos. Para tanto, tomo a reflexão de Aguiar (2010, p. 137) quando diz que:

[...] pode-se compreender o papel da experiência na constituição do sentido estético do sujeito. Experiências cotidianas, em ambientes diversos, constituem a subjetividade dos sujeitos, seus sentidos ético, político e estético. Elementos constitutivos de experiências que lhe são significativas, apresentam-se como influenciadores de seu sentido estético.

A ode “Passagem das Horas”, de Fernando Pessoa, assinada por Álvaro de Campos, heterônimo do poeta, também alimenta esse trilhar que é parte do cruzamento das minhas experiências e da minha curiosidade e me faz pensá-las através de um olhar múltiplo, entendê-las como constituidoras das minhas identidades e como provocadoras do desejo de buscar mais, quando diz:

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero (PESSOA, 2012, p. 121).

Denzin & Lincoln (2006) falam sobre os múltiplos caminhos que levam à construção de uma intenção de pesquisa e que motivam a construção das questões teóricas que orientam o(a) pesquisador(a), sobretudo, do encontro entre as leituras teóricas e as vivências na prática. Então, motivada por esses caminhos que se encontraram e pelos questionamentos relacionados à Arte/Educação, e mais especificamente ao Ensino das Artes Visuais, passei a buscar respostas, caminhos, pistas, por meio da pesquisa acadêmica, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE - UFPE), sob orientação da Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo, com quem venho partilhando desde então minhas inquietações ao longo da minha caminhada na pós-graduação.

Nesse trilhar, direcionando o olhar para o contexto local, buscamos o Estado do Conhecimento das pesquisas relacionadas ao campo da Arte/Educação desenvolvidas no PPGE – UFPE, entre os anos de 1997 e 2007. Esse estado da arte oferece aporte para compreender os percursos investigativos trilhados pelos(as) estudiosos(as) que adentraram na pesquisa, olhando o campo da Arte/Educação por diversos recortes VIDAL (2009). Esse estudo atualiza-se ao serem inseridas as pesquisas realizadas do período posterior a 2007, totalizando 10 pesquisas entre 1997 e 2014, destas, duas teses e nove dissertações.

Ainda no Mestrado em Educação, aprofundamos as leituras acerca das ideias contemporâneas para o campo da Educação, da Arte/Educação e da formação de professores(as), trazendo rebatimentos imediatos em nossas práticas, além da pesquisa realizada entre 2009 e 2011 – “A Formação Inicial de Professores(as) e o Ensino da Arte: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco” –, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”.

Os achados do estudo supracitado nos levam a tecer algumas reflexões: em um primeiro momento, proporcionou o entendimento de que na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia, o Ensino da Arte ainda se constitui como um campo fragilizado, aprisionado a concepções e práticas que os debates atuais tentam superar; num segundo momento, a análise levou à compreensão de que a formação de professores(as) dos cursos investigados ainda não vem proporcionando um diálogo mais estreito com a prática no campo da Arte, causando rebatimentos tanto para os diálogos que podem ser tecidos com os pares, como para as práticas dos(as) futuros(as) docentes.

Esse mesmo estudo também aponta para a necessidade de investigar como vem se dando o contato com a arte na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia

investigados, mais especificamente, tratamos das formações estéticas/culturais como elementos da formação dos(as) futuros(as) docentes. Sobre isso, os achados nos apontam:

Também emerge de nossa análise a importância dada pelos sujeitos investigados para as possibilidades de conhecer e ver arte, frequentar espaços expositivos, teatros, cinema, ouvir música e conhecer diferentes produções artísticas. Isso nos indica a necessidade de investigar com maior profundidade o espaço que essa vivência com as diferentes formas de arte tem tido na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia, assim como também nos indica a necessidade de compreender como os futuros docentes têm-se envolvido e/ou participado das diferentes produções culturais (VIDAL, 2011, p. 186).

No campo da Educação, tomamos o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN/Pedagogia) para aprofundar nossas reflexões acerca da Arte/Educação na formação de pedagogos(as), uma vez que esta área é contemplada como campo de conhecimento necessário à formação desse(a) profissional. De forma mais específica, o documento nos indica também que a formação terá subsídios que lhe ampare para uma prática pedagógica que contemple o campo da Arte/Educação e as questões estéticas, num diálogo constante com os demais campos de conhecimentos presentes em suas práticas (BRASIL, 2006). Desse modo, somos levadas a entender, mais uma vez, a importância da(s) componentes curriculares relacionada(s) ao campo da Arte/Educação, da presença de experiências estéticas/culturais e de uma dimensão estética enquanto elementos de formação de identidades docentes estéticas nos cursos de Pedagogia.

Perissé (2009, p. 39) reforça nossos argumentos quando diz que “os professores todos, independente da disciplina que se preparam para ministrar, ganhariam (e com eles, seus alunos) com uma autoeducação que desse especial atenção à dimensão estética da cultura e da vida”.

A partir do exposto, podemos dizer que tornar-se pesquisadora nesse campo faz parte de um processo onde, aos poucos, as experiências da vida, os contatos com grandes professores(as), as inquietações na/da vida diária com a sala de aula foram tomando corpo, levando-nos a perceber que queríamos ir além nas leituras para entender melhor o campo onde nos movimentamos e os sujeitos com os(as) quais compartilhamos experiências, a partir de tantos caminhos que se cruzaram. Assim, afirmamos nosso interesse pela formação de professores(as), e mais especificamente pela formação de professores(as) no curso de Pedagogia, pela nossa aproximação com estes(as) profissionais com os(as) quais convivemos em tantas experiências que nos instigaram a adentrar na pesquisa acadêmica olhando para a temática que aqui abordo e por entender que, dentre as formações de professores(as), considerando as demais licenciaturas, o curso de Pedagogia, em particular, é fundamental para

contribuir com as formações estéticas/culturais de crianças desde os anos iniciais da escolarização e em seus processos de formação de identidades.

Sobre esses cruzamentos da vida, que desaguam na prática da pesquisa, Macedo (2012, p. 23) esclarece que “faz-se necessário pontuar que tudo que fazemos está vinculado às nossas implicações, incluindo aí todas as nossas ações pesquisantes”.

A partir de então, começamos a formular alguns questionamentos: como a formação de professores(as), no curso de Pedagogia, vem tratando as formações estéticas/culturais dos(as) futuros(as) docentes? Como vem sendo contemplada a dimensão estética na formação de professores(as)? Será que os documentos que norteiam a formação trazem apontamentos sobre as formações estéticas/culturais de professores(as)? Para além do trabalho imediato com o campo de conhecimento da Arte, como a formação inicial em Pedagogia tem percebido/reconhecido/valorizado as formações estéticas/culturais como possibilidades de ampliação das leituras de mundo dos(as) futuros(as) docentes? A formação inicial tem contribuído para a formação de identidades docentes estéticas dos(as) futuros(as) docentes? Como se dão as experiências estéticas/culturais na formação desses sujeitos? E, mais ainda, como os(as) estudantes estão construindo seus próprios percursos de formações estéticas/culturais?

Por fim, nos valemos de Loponte (2011, p. 41, grifos nossos) para ressaltarmos que defendemos que professores(as) poderão ser potencializadores(as) estéticos na formação de outros sujeitos. Desse modo, o questionamento apresentado pela autora – “Por que a arte seria algo apenas para especialistas ou artistas?” – nos mobiliza e nos move também, assim, nos apropriamos, ressignificamos, acrescentamos e ampliamos os questionamentos. Tomando a autora como referência, indagamos: Por que arte e estética seriam algo apenas para especialistas? Seriam as formações estéticas/culturais algo exclusivo para os especialistas do campo da Arte?

E ainda, por entendermos, a partir de Barbosa (2003) e de Giroux (1999) a importância de olhar para os sujeitos em formação, futuros docentes, enquanto intérpretes e trabalhadores(as) culturais que irão atuar na formação de outros sujeitos, numa relação cíclica, caleidoscópica, imersa nas culturas, acrescentamos: Como pensar a formação de pedagogos(as), intérpretes e trabalhadores(as) culturais, sujeitos que atuarão na formação cultural de outros sujeitos, sem considerarmos a dimensão estética?

Nos valem das contribuições de Kerlan (2007; 2004, p. 8)⁸ que defende que a dimensão estética está no mundo, na sociedade e na cultura contemporânea, desse modo, não pode estar alheia ou distante do processo educacional, por esse motivo reforça: “l’esthétique en éducation doit être inscrit dans le mouvement general de la société contemporaine”.

Assim, unindo-se aos demais questionamentos anteriormente apresentados e orientadas também por leituras, partimos em busca de respostas, de caminhos e de escolhas, peças que integram esse caleidoscópio que tentamos montar com este estudo. Contudo, desde já, avisamos, não tente ver aqui uma única imagem, permita-se girar o objeto e ver as possibilidades, os caminhos apontados e até mesmo as brechas e as fissuras deixadas para construir outras imagens.

Em seu debate, a estudiosa do campo da Arte/Educação, Rejane Coutinho, pensando de forma ampla a formação de professores(as), e aqui transpomos para pensar a formação nas Licenciaturas em Pedagogia, destaca a interação com a arte como um elemento fundamental e desafiador para pensar a formação de professores(as). Para ela, “a proximidade com os objetos artísticos de diferentes épocas e procedências e a familiaridade com os procedimentos que os constituem, facilitam o encadeamento dos vários níveis de leitura e apropriação” (COUTINHO, 2002, p.156). Isso nos leva a afirmar que as experiências estéticas/culturais provocam o conhecimento e a leitura mais aprofundada de si e do mundo.

Assim, nutridas pelas inquietações apresentadas, uma vez que já direcionamos nosso olhar para os estudos que se aproximam da nossa temática no contexto local, passamos a buscar o Estado do Conhecimento no contexto nacional em torno do que nos move, as formações estéticas/culturais de professores(as), a fim de desenhar conexões e redes de saberes, por entendemos a importância de buscar os estudos realizados e deles extrair elementos para com eles dialogar nos debates e reflexões do campo que estamos inseridos(as).

Paraíso (2012, p. 35, grifos da autora) traz contribuições para pensar o Estado do Conhecimento quando destaca que um dos elementos da construção do objeto de pesquisa está relacionado à “leitura dos *ditos e escritos*” sobre o objeto. Nessa perspectiva, é importante “montar, desmontar e remontar o já dito!”, tendo em vista que essas leituras sobre o objeto permitem “conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado, sobre o objeto que escolhemos para investigar”, em busca de outras miradas, numa tentativa constante de compreender, ainda que por um pequeno recorte, uma

⁸ Tradução livre: a estética na educação deve ser inscrita dentro de um movimento geral na sociedade contemporânea.

parte desse todo que é a formação de professores(as) nos cursos de Pedagogia (PARAÍSO, 2012, p. 35).

Nesse trilhar, me encontro no poema barroco de Gregório de Matos, quando nos diz:

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.

Assim, na busca desses ditos e escritos, que são parte do todo da pesquisa, destacamos que alguns(mas) autores(as) optam pela expressão “formação cultural”, ou ainda, “educação estética”, para tratar do que vamos discutir ao longo deste estudo como formação estética/cultural. Em nossas reflexões, entendemos que isso se deve, sobretudo, pelo próprio espaço/tempo em que as pesquisas foram realizadas, de forma sincrônica com o período em que os debates relacionados às culturas começam a adentrar no campo educacional com maior intensidade e por estarem, portanto, em um processo de construção, não delineando e/ou demarcando nomenclaturas, mas já apontando para a amplitude das questões imbricadas.

Neste momento, cedemos nossa escrita para dialogar com duas imagens, num vai e vem de leituras e possibilidades. Ao pensar sobre as escolhas dos critérios elencados para investigação que deu origem ao nosso Estado do Conhecimento, fomos remetidas também para a imagem do objeto da série “Parangolés”, produzida ainda na década de 1960 pelo artista brasileiro Hélio Oiticica. Mais recentemente, nos deparamos também com uma cena do filme “A história da eternidade”, do cineasta pernambucano Camilo Cavalcanti, lançado em 2015, do qual extraímos uma imagem que identificamos com os parangolés e nos apropriamos para dialogar com nosso estudo, vejamos:



Imagem 8: Hélio Oiticica, 1964

Parangolé P4 capa 1

Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro

Disponível em: <<http://www.heliooiticica.org.br/home/home.php>>. Acesso: 10 ago. 2014



Imagem 9: Fragmento do filme “A história da eternidade”, 2015

Direção: Camilo Cavalcante

Recorte da imagem: Fabiana Vidal

A partir da junção de diferentes tipos de materiais, os parangolés agregam cores, danças, movimentos, músicas, poesias e texturas, numa verdadeira apropriação de elementos. No filme, o ator Irandhir Santos interpreta a personagem principal, Joãozinho, morador do sertão pernambucano. No fragmento de cena escolhido, ao som da música “Fala”, do grupo Secos e Molhados, Joãozinho realiza uma performance em meio a paisagem do sertão, com árvores fincadas na terra seca, avermelhada, batida, contrastando com o céu azulado e algumas nuvens. Ao mesmo tempo em que dança a câmera circula pelo ator, nos convidando também a dançar e a observar o entorno, nos deslocando para entrar na cena. No caso dos Parangolés, o sentido se completa com o vestir, com o movimento, com a respiração, com a apropriação do outro, com o jogo estabelecido pelo objeto e por quem dele se apropria.

Na relação que estabelecemos com as imagens nesta escrita, nos apropriamos e remetemos a nossa compreensão acerca do Estado do Conhecimento, a nossa apropriação de pesquisas já realizadas, essencial para nossos encontros com outros estudos, permitindo-nos, compor, decompôr, jogar com eles, nos apropriar deles, entrar nos cenários que eles apresentam, recompor, desenhar nossa escrita e dar pistas que podem clarear os percursos a serem seguidos, considerando a leitura dos caminhos percorridos, as rotas, os desenhos, os mapas, que poderão ser traçados a partir deles, com eles e para além deles, compondo o jogo, a dança, a parceria.

Assim, nossa investigação começa a tomar corpo ao buscarmos os estudos que tangenciam ou tomam a formação estética de professores(as) como eixo central. Para tanto, tomamos como critérios para nossa busca em 12 anos de pesquisas, de 2000 a 2012, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de expressões de escolha por nós estabelecidos – formação estética, estética formação, formação cultural e educação estética – e encontramos um total de 267 estudos, sendo 58 teses de doutorado e 209 dissertações de mestrado.

Ao direcionar nosso olhar para as pesquisas que tratam do entrelaçamento da formação/educação estética e/ou formação cultural de professores(as), e de forma mais incisiva para os estudos que tiveram a formação inicial em Pedagogia como campo de pesquisa, no período pesquisado, chegamos a um total de 8 percursos investigativos que se aproximam do tema do nosso interesse, sendo 4 teses e 4 dissertações, dentre os quais destacamos as contribuições de Oliveira (2008) quando em seu estudo, único da região Nordeste, defende a ideia de que as vivências com a arte, com o universo artístico local, nacional e universal são contributos para a formação de professores(as) e de uma sociedade mais humanizada, aspecto também ressaltado, ainda que por outros vieses, nos estudos de Soares (2008a), Scartazzini

(2012) e Santos (2011). Também Nogueira (2002) defende a ideia de que o contato com a arte traz rebatimentos para as práticas e apresenta dois tipos de profissionais, professores(as) com experiências estéticas e culturais restritas e os profissionais com experiências ampliadas. Para esta pesquisadora, os(as) profissionais com experiências estético/culturais mais ampliadas apresentam práticas mais criativas, levam para suas aulas conteúdos de fontes mais variadas, além de serem mais sensíveis ao campo da Arte.

Vale destacar que nos distanciamos da autora supracitada, pois a mesma defende que a formação estética acontece exclusivamente pelo contato com a cultura historicamente conhecida, numa aproximação do que Pereira (2013) discute criticamente como macroestética, que, como dissemos anteriormente, norteia-se pela ideia de estética que elege a arte já reconhecida como eixo para o seu estudo.

Por outro lado, nos aproximamos das perspectivas apontadas por Carvalho (2003) e Aguiar (2010), uma vez que apresentam um olhar ampliado, caleidoscópico, para os lugares e formas de aproximação com as formações estéticas/culturais. Para as autoras, nossas formas de ensinar e aprender recebem influência de várias culturas – erudita, popular, tradicional, indústria cultural – e de vivências cotidianas, tendo em vista “a possibilidade de que o sujeito passe por experiências estéticas em diferentes espaçotempos de sua vida estando ele em contato com a Arte ou não” (AGUIAR, 2010, p. 48).

Podemos afirmar que esses estudos se aproximam do modo como estamos construindo nossa compreensão acerca das formações estéticas/culturais, considerando o contexto contemporâneo em que vivemos, a ideia de formação enquanto rede complexa inserida no campo da cultura, em um tempo marcado por inúmeras caracterizações e mudanças, conforme nos orienta Darras (2013, p. 13)⁹ quando afirma:

Enseigner la culture à l'ère de la mondialisation, des grandes migrations, de l'hyperurbanisation, de la raréfaction des matières premières, de la mutation énergétique, de la crise écologique et du tournant numérique, c'est fatalement se placer au croisement des valeurs opposées et paradoxales.

O autor supracitado defende a formação cultural para além do contato com a arte, contemplando também, tudo o que vem das visualidades contemporâneas. Nessa perspectiva, o estudo de Carvalho (2009) nos faz pensar na teia de relações que estabelecemos por meio das

⁹ Tradução livre: Ensinar a cultura na era da globalização, das grandes migrações, da hiperurbanização, da escassez de matérias-primas, das transferências energéticas, da crise ecológica e da virada digital é fatalmente colocar-se no cruzamento de valores opostos e paradoxais.

culturas, contribuindo fortemente para a formação de sujeitos conhecedores do global e do local, de si e do outro.

Ainda no Estado do Conhecimento, também nos debruçamos sobre cinco eventos acadêmicos, entendendo-os como um recorte dentro de um universo de possibilidades, logo, frisamos e aceitamos aqui os limites e a provisoriedade como presença. Dentre os eventos destacamos: as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), os encontros nacionais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), o Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) e o Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE).

A análise dos cinco eventos acadêmicos elencados nos revelou um total de 18 artigos que dialogam com, ou tangenciam, o interesse do nosso estudo, trazendo apontamentos para pensar as formações estéticas/culturais de professores(as). Destes, destacamos o olhar dado por Soares (2008b) quando defende que é imprescindível pensar o contexto multifacetado e estético em que vivemos e o bombardeio de imagens e apelos visuais/sonoros diversos que trazem elementos necessários para pensar uma pedagogia cultural.

Kincheloe e McLaren (2006) nos esclarecem o sentido para pedagogia cultural, ao entenderem a produção cultural como uma forma de educação que influencia valores e constrói identidades. Nesse sentido, podemos pensar a produção cultural construída pela humanidade, seja nas formas hegemônicas ou periféricas. Isso implica afirmar, como já apontamos anteriormente, que não consideramos como elemento para uma formação estética/cultural apenas a arte hegemônica, branca, eurocêntrica e masculina, por entendermos que existem diferentes formas de produção da arte e diversos elementos das culturas visuais que não passam pela academia e/ou não transitam nos sagrados lugares de discurso da arte, elementos que influenciam, educam, constroem identidades, nos aproximam ou nos fazem ler de modo ampliado o mundo contemporâneo.

Desses estudos, destacamos as contribuições de Loponte (2011) quando apresenta a categoria “inquietação estética”, que se aproxima do que Pereira (2010) discute quando trata da “atitude estética”, entendidas como algo que nos desacomoda e nos coloca numa posição de abertura perante o mundo, por outro lado, este autor também discute a “razão estética”, num sentido de construção de outra racionalidade, oposta à forma tradicional.

Corroborando com o nosso modo de pensar as formações estéticas/culturais de professores(as), a partir de um diálogo com elementos da arte e/ou das culturas visuais, Peixoto

(2010) toma como aporte o trabalho da estudiosa do campo da Arte/Educação Analice Dutra Pillar, para afirmar que a formação estética contempla uma multiplicidade de leituras, a partir do cotidiano ou de produções artísticas. Nesse sentido, podemos dizer que esta autora, assim como nós, converge para o que aponta Alvares (2012) sobre a inter-relação constante entre arte/vida/estéticas/culturas.

Tecendo críticas ao modo como a Arte/Educação vem sendo trabalhada na formação de professores(as) nos cursos de Pedagogia, seguem os estudos de Trierweiler (2010), Peixoto (2010), Souza e Vidal (2013) e Paula e Matos (2009), que destacam o espaço reduzido da Arte/Educação, a visão utilitarista e funcionalista e a ausência de vivências estéticas nos referidos cursos, aspectos corroborados pela pesquisa realizada por nós, no âmbito do Mestrado em Educação e anteriormente destacada. Nessa mesma perspectiva crítica, Oliveira (2011, p. 2) afirma que “a dimensão estética que deveria ser desenvolvida junto ao professor sequer é reconhecida como constituidora de conteúdos dos currículos formadores de nossos licenciados”.

Por sua vez, o estudo realizado por Braz e Lima (2013) relata uma pesquisa realizada em quatro licenciaturas do Estado de São Paulo, a fim de compreender como as questões da arte, cultura e educação, sob uma perspectiva interdisciplinar, são tratadas na formação de professores(as). Esse estudo revela o caráter técnico dado à arte e à cultura nas matrizes curriculares dos cursos analisados, além da ausência da interdisciplinaridade.

Ainda sobre a necessidade de estudos que se debrucem sobre a formação estética na formação de professores(as), Nogueira (2006, p. 100) ao realizar uma investigação em cursos de Pedagogia, traz uma contribuição muito importante para o interesse de pesquisa que nos move, quando diz:

Vale ressaltar que, embora a formação cultural seja um tema que goze de aceitação por parte da academia, que seja considerado relevante aos olhos de alguns dos mais influentes educadores da última década, ao mesmo tempo, não tem sido equacionado com vigor ou, pelo menos, não tem sido reconhecido no âmbito das políticas de formação, nem no das reformas curriculares.

As análises realizadas por Rosa (2000), no contexto português, e por Kerlan (2004, 2007), nos contextos francês e canadense, aproximam-se das questões acima destacadas e alinham-se com esse olhar crítico. Desse modo, Kerlan (2007, p. 84)¹⁰ reforça que a defesa pela

¹⁰ Tradução livre: comumente quererem que a arte e as práticas artísticas sejam eternamente parentes pobres do sistema educativo.

presença de uma dimensão estética na formação de professores(as) é um consenso entre estudiosos(as), teóricos(as) e até mesmo no pensamento político, mas que muitas vezes não é legitimado no campo, evidenciando que discrepâncias entre discursos e práticas, restrições orçamentárias quanto a projetos no campo da cultura e hierarquias disciplinares são aspectos encontrados que comumente deixam a dimensão estética à margem, negando um espaço significativo na formação de sujeitos, conforme afirma: “un lieu commun voudrait que l’art et les pratiques artistiques soient l’éternel parent pauvre du système éducatif”.

A partir dessa incursão e das inquietações, vivências, experiências, leituras e reflexões recorrentes na/da produção acadêmica e na/da trajetória pessoal e profissional, acreditamos que existe um campo fértil para a pesquisa. Assim, tomamos um segundo movimento quando passamos a aceitar que se fazem necessários novos estudos, dentre eles, estudos que busquem entender os percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as) e, mais especificamente, na formação inicial em Pedagogia.

Diante dos questionamentos e das reflexões apresentadas, o movimento da pesquisa se estrutura a partir da seguinte questão norteadora: como os percursos de formações estéticas/culturais vem sendo pensados, praticados e experienciados na formação de professores(as), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco?

Reiteramos que nosso interesse de pesquisa se dá também por entendermos que as formações estéticas/culturais contribuem na/para a formação de professores(as), na construção de identidades docentes mais estéticas, na formação de docentes que podem construir diálogos mais profícuos com o campo da Arte na escola, sobretudo por entendermos, como dissemos anteriormente, que são também os(as) pedagogos(as) responsáveis pela formação de crianças desde os anos iniciais, podendo dar fortes contribuições na formação desses sujeitos, a partir de uma visão ampla que permita e propicie diferentes possibilidades de relações e de modos de ver o mundo, para além da aquisição de saberes específicos.

Isso implica afirmar que buscamos e acreditamos numa formação de professores(as) que contribua para ampliar as possibilidades de diálogos, conexões, questionamentos, leituras, compreensões e intervenções no mundo, por meio de experiências estéticas/culturais amplas, indo além das vivências culturais dos contextos sociais em que transitam. Tomando de empréstimo parte da música “Comida”, do grupo de rock Titãs, para pensar a perspectiva de formação de professores(as) que defendemos e buscamos compreender no presente estudo, podemos afirmar que “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”.

Assim, a partir do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

Em estudo realizado e detalhado em nosso desenho metodológico, a partir de critérios por nós elencados, elegemos o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife, como objeto desta pesquisa, conforme explicitaremos na seção 5. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer no âmbito disciplinar componentes curriculares que apresentam pistas de formações estéticas/culturais;
- Conhecer experiências de formações estéticas/culturais nas componentes curriculares elencadas;
- Identificar e entender em diferentes espaços e ações, para além das componentes curriculares, elementos que contribuam na/para as formações estéticas/culturais dos sujeitos em formação;
- Conhecer percursos e experiências estéticas/culturais de sujeitos, estudantes, para além da formação inicial.

Para empreender esse percurso investigativo, delineamos um lugar para a viagem, nos ancoramos em alguns portos para elegermos caminhos e, ao mesmo tempo, tecemos redes, perdemo-nos em labirintos e cruzamos saberes, leituras e conhecimentos, a fim de tentar alcançar o objetivo geral deste estudo. Isso nos leva a entender que nosso aporte teórico, nossas escolhas, ou seja, os(as) autores(as) com os(as) quais dialogamos, são oriundos de estudos, livros e autores(as) que encontramos, alguns por acaso, outros(as) porque perseguimos e outros(as) tantos(as) que fomos levados(as) a desbravar a convite dos(as) autores(as) lidos(as), como nos diz a velha expressão popular, “um fio puxa outro”, “uma história puxa outra”.

Imageticamente, elegemos o trabalho da série de desenhos com grafite e nanquim intitulada “Geografia de Encontros” de Mayana Redin, artista que também nos surgiu em um desses encontros e desdobramentos da vida e que nos parece pertinente para este momento em que começaremos a apresentar os (des)dobramentos deste percurso investigativo. Vejamos:



Imagem 10: Mayana Redin

Porto Alegre - RS encontra Portalegre – RN, série Geografia de Encontros

8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS, 2011

Disponível em: <<http://mayanaredin.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2015

De modo mais específico, abordaremos, nas partes 3 e 4, as lentes que contribuem para olhar o nosso objeto, nosso diálogo com os(as) teóricos que fundamentam este estudo, o qual assume dois pontos como âncoras, respectivamente, Estudos Culturais e Estética. No entanto, destacamos que materializar a escrita exigiu-nos optar por uma ordem de textos, mas isso não implica dizer que esta ordem dita o que é mais ou menos importante, pois percebemos esses elementos caleidoscopicamente. Dessa maneira, fica para o(a) leitor(a) o desafio de girar essas peças, buscar outras ordens e formar outras imagens. Assim, a esses guarda-chuvas teóricos foram acrescentados outros elementos que enriqueceram nosso debate e contribuíram para iluminar o nosso trilhar neste percurso investigativo, a saber, os debates sobre currículo enquanto política cultural, experiência e identidades. Nesses encontros, fomos brindadas com a afirmação de Giroux & Simon (1999, p. 214) que nos deixa pistas para entender as conexões delineadas neste percurso investigativo, para eles:

Se uma das principais preocupações de uma pedagogia crítica é compreender como as identidades, culturas e experiências do aluno proporcionam a base de

aprendizagem, precisamos captar a totalidade dos elementos que organizam essas subjetividades.

Assim, na parte 3 deste estudo, “Por uma Política Cultural para/na Formação de Professores(as)”, tomamos a contribuição de alguns(mas) estudiosos(as) para discutir o tempo contemporâneo e buscar uma visão ampliada de culturas, com suas conexões, diálogos e mobilidades, numa visão oposta à ideia sustentada pelas estruturas hierárquicas, tradicionais, elitistas. Esses aspectos foram pertinentes para orientar nossas reflexões e diálogos com os Estudos Culturais e, neste campo, com a formação de professores(as) e com elementos dessa formação que consideramos pertinentes para ampliar nossas reflexões, a saber, o currículo como política cultural.

Na parte 4, “Formações Estéticas/Culturais de Professores(as): caminhos possíveis”, partimos das orientações teóricas discutidas na parte anterior para adentrarmos nas reflexões sobre estética. Para tanto, dialogamos com autores(as) que nos possibilitaram construir reflexões acerca de um pensamento contemporâneo sobre estética, para além da visão tradicional desse campo e na direção de uma compreensão horizontal, plural, caleidoscópica.

Também adentramos no debate acerca da experiência para discutir aspectos da experiência estética, não apenas como a experiência do fazer, produzir arte, mas de uma experiência que atravessa, provoca tremores e reverbera na vida dos sujeitos, por entendermos, com Larrosa (2014, p. 74), que "colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade". A partir desse autor, podemos afirmar que buscar uma aproximação com a experiência no campo da Educação, e mais especificamente na formação de professores(as), é uma tentativa de nos distanciarmos dos modelos prescritivos, das formas e fórmulas tão saturadas e ainda presentes no campo educacional. Ao contrário, é nos dirigirmos e nos referirmos ao outro, tentando buscar outras formas de articular e de construir pensamentos, sensibilidade, ação e vontade, sem com isso determinar um caminho único a ser seguido.

Daremos continuidade ao debate adentrando nas questões da identidade, tomando as experiências estéticas como contributos para construir caminhos para pensar a formação de identidades docentes estéticas. Desse modo, tomamos as palavras de Moreira e Cunha (2006, p. 3) quando dizem que “é viável e conveniente a concretização de um processo de formação de professores no qual a sensibilidade às identidades ocupe lugar de destaque”, tendo como elemento norteador a concordância com esses autores de que existe uma relação estreita entre as experiências e a formação de identidades.

Na parte 5, “Do planejamento da viagem: lugares, roteiros, pessoas e formas de registros”, apresentamos o percurso metodológico, no qual tomamos as contribuições e nos inspiramos na etnografia para pensar nossa aproximação, nossos modos de ser, estar, registrar, adentrar e refletir sobre o campo. Destacamos que a escolha dessa fundamentação não foi aleatória, mas deve-se ao fato de entendermos, a partir das contribuições de Santos (2005) e Macedo (2012, p. 76), que esta pesquisa busca superar a visão ingênua da realidade a partir de nossas interpretações. É, portanto, um tipo de estudo que se distancia da concepção positivista de se fazer pesquisa, está sujeita aos traços do(a) pesquisador(a) e às suas subjetividades, fazendo com que “o pesquisador-etnógrafo reaprenda, reavalie, desconstrua, reconstrua os seus próprios valores e entendimentos do que é ser um sujeito social”, nos revelando a etnografia enquanto uma prática aprendente.

A parte 6 deste estudo, “Narrativa Etnográfica: das memórias, experiências, atravessamentos e interpretações da viagem”, é fruto dos nossos encontros e mergulhos no campo, dos nossos olhares para algumas imagens que se formaram no interior do caleidoscópio, a partir das peças que recolhemos durante a viagem e que tomou outros sentidos quando se fez em alguns momentos acompanhada de muitas pessoas, mais especificamente, falamos dos olhares e contribuições de seis sujeitos, estudantes participantes da pesquisa com os quais construímos este percurso investigativo e tecemos modos de ver e pensar o nosso objeto. Para encerrar ou, quem sabe, (re)começar outras reflexões, outros caminhos e viagens, apresentamos a parte 7, “Divagações e preambulações para novas/outras viagens”, por entendermos que o fim de um caminho é sempre o início de outro que se abre, de portas e frestas que deixam passar luzes, feixes e ar fresco e, no caso dos estudos acadêmicos, podem gerar outros estudos e contribuir para arejar o campo.

E é por entender o movimento que constrói uma pesquisa como fruto de tantos caminhos que lanço mão do poeta Saramago quando, em seu livro “Viagem a Portugal”, nos leva a pensar a importância que outros olhares podem dar a um lugar já visitado, mas transformado ou revisto a partir de outros recortes, desejos, anseios, seleções:

É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 2007, p. 476).

Dewey (2010a, p. 208-209) dialoga com o fragmento acima quando diz que “o essencial, esteticamente, é a nossa própria atividade mental de começar, viajar, voltar a um ponto de partida, atermo-nos ao passado, carregá-lo conosco; é o movimento da atenção para frente e para trás”, o constante ir e vir, a busca até mesmo em fontes já visitadas, na intenção de unir mais elementos para também o que já foi visto por outros olhares.

Também sou tocada por esse sentimento no qual falaram Saramago e Dewey quando passo todos os dias, em direção ao trabalho e me deparo com o Açude de Apipucos, localizado na Zona Norte do Recife. Ali, cada amanhecer revela uma nova paisagem do mesmo local, onde as baronesas, plantas aquáticas sempre em movimento, em alguns momentos do ano se concentram a cada dia em uma determinada área, dando espaço para diferentes pousos de garças e demais pássaros, deixando a água refletir as nuvens ou desenhando outras sombras, ou ainda, quando são retiradas e deixam a água livre para se transformar em um majestoso espelho, desenhando diariamente um novo cenário naquele lugar tão comum do meu percurso cotidiano. Em dias de chuva, calmaria, em dias de sol, espelho, mas, dia a dia, revelam-se possibilidades de ver, perceber e de sermos atravessados(as) pelo mesmo lugar.



Imagem 11: Açude de Apipucos, 2015
06h40 – Primavera. Recife
Fotografia: Mario Vidal



Imagem 12: Açude de Apipucos, 2015
06h40 – Primavera. Recife
Fotografia: Mario Vidal



Imagem 13: Açude de Apipucos, 2015
10h02 – Verão. Recife
Fotografia: Fabiana Vidal

As imagens acima nos fazem pensar em possibilidades para se olhar para um mesmo lugar, mas também para a importância de exercitar e aguçar o nosso olhar estético enquanto elemento do nosso processo formativo, desse modo, apoiamo-nos em Corazza (2006, p. 23),

quando a autora afirma que “muitas vezes, para escrever é preciso deixar de ler, é preciso defender-se da mera reação à leitura, subtrair-se a situações e relações em que se fica sujeito a suspender a iniciativa e tornar-se apenas reativo” e passamos a pensar também a partir deste fragmento que, para escrever, gestar, pensar e amadurecer nossas reflexões sobre as formações estéticas/culturais de professores(as) é preciso também flunar. De acordo com o dicionário Priberam, flunar, palavra de origem francesa, *flâneur*, significa “passear sem destino e sem pressa, por mera distração”, permitir-se sair do cotidiano, quebrar a rotina, buscar diferentes modos de nos abastecer esteticamente e, utilizando-me de uma palavra bem nordestina, perambular por aí para olhar o mundo e perceber os detalhes, porque não se escreve uma tese apenas com os livros, mas com tudo o que a gente carrega junto, com todas as vivências e experiências, também estéticas/culturais, até mesmo com aquelas vividas flunando.

E, para encerrar este momento introdutório, destacamos que, como nos ensinam Larrosa e Kohan (2014, p. 6), pretendemos na escrita deste percurso investigativo “apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos”, esta é, portanto, uma escritura despretensiosa, que busca falar de percursos de formações estéticas/culturais, de um dos modos de olhar, pensar, refletir, sobre esse aspecto na/para a formação de professores(as), para, assim como os autores citados, buscar, quem sabe, “ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores”, o que já, aos nossos olhos, interesses e pretensões, nos deixa satisfeitas.

Também consideramos importante dizer que, ainda que façamos um esforço enorme, admitimos que a escrita, em alguns momentos, soa pesada, acadêmica demais, teórica demais e entendemos que, se por um lado, a mesma é regrada por uma lógica e por critérios quase intransponíveis, por outro, o peso da escrita também traz resquícios da nossa formação. Então, na tentativa de aliviar essas questões, nos permitimos ao longo do texto algumas digressões, metáforas, diálogos com imagens, poesias, músicas, filmes, divagações que consideramos pertinentes.

Assim, provisoriamente, afirmamos que, diante de tantas experiências já vividas, influências, encontros e desencontros, tal como Clarice Lispector, no livro citado ainda no início desta escrita, penso também que “sou caleidoscópica: fascinam-me as minhas mutações faiscantes que aqui caleidoscopicamente registro” (LISPECTOR, 1998, p. 34). Fascinam-me as possibilidades que se abrem com este e a partir deste percurso investigativo.

3 POR UMA POLÍTICA CULTURAL NA/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)



Imagem 14: Composição de fotografias retiradas de bancas de feiras e mercados de Paris, Buíque, Caruaru e Juazeiro

Fotografias: Fabiana Vidal

Um grande espaço ao ar livre, cores vibrantes, formas das mais diversas, sons de todos os tipos, gritos, vozes, falas, cantos, objetos repetidos dispostos em barracas, cheiros, cestos, carnes, palhas, ervas, grãos, frutas, enfim, uma profusão de elementos que despertam nossos sentidos e nos ensinam a buscar outros modos de olhar para um lugar tão comum do nosso cotidiano, a feira, esse lugar às vezes tumultuado, mas cheio de encantamentos, conforme podemos constatar nos versos que se seguem:

A Feira de Caruaru,
Faz gosto a gente vê.
De tudo que há no mundo,
Nela tem pra vendê,
Na feira de Caruaru.

Tem massa de mandioca,
Castanha assada, tem ovo cru,
Banana, laranja, manga,
Batata, doce, queijo e caju,
Cenoura, jabuticaba,
Guiné, galinha, pato e peru,
Tem bode, carneiro, porco,
Se duvidá... inté cururu.

Tem cesto, balaio, corda,
Tamanco, gréia, tem cuêi-tatu,
Tem fumo, tem tabaqueiro,
Feito de chifre de boi zebu,
Caneco acuvitêro,
Penêra boa e mé de uruçú,
Tem carça de arvorada,
Que é pra matuto não andá nú.

Tem rêde, tem balieira,
Mode minino caçá nambu,
Maxixe, cebola verde,
Tomate, quento, couve e chuchu,
Armoço feito nas tolrdas,
Pirão mixido que nem angu,
Mubia de tamburête,
Feita do tronco do mulungú.

Tem louiça, tem ferro véio,
Sorvete de raspa que faz jaú,
Gelada, cardo de cana,
Fruta de paima e mandacaru.
Bunecos de Vitalino,
Que são conhecidos inté no Sul,
De tudo que há no mundo,
Tem na Feira de Caruaru (ALMEIDA, 1956).

A feira tão bem cantada e popularmente conhecida na voz do Rei do Baião, Luiz Gonzaga, nos versos apresentados da música “A Feira de Caruaru” é o ponto de partida para a nossa escrita no presente capítulo. Distanciando-se do que circula mais comumente nos espaços

institucionalizados da arte, a feira, assim como vários lugares e elementos do nosso cotidiano, por conter uma dimensão estética pode nos levar para um tipo de viagem estética, por tudo o que a compõe e que lhe dá sentido tão peculiar.

Consideramos pertinente evidenciar que, ao longo dessa escrita, tomamos como referência alguns(mas) pesquisadores(as) que discutem os estudos do cotidiano, sem termos a pretensão de sermos cotidianistas, ou seja, de nos constituírmos enquanto pesquisadoras do cotidiano, mas tomando algumas reflexões advindas deste campo, por entendermos que podem contribuir para ampliar o nosso olhar acerca de uma compreensão horizontal da arte e da estética. Nessa perspectiva, a compreensão de cotidiano diverge das ideias advindas do senso comum, cotidiano enquanto rotina – lugar de ausência de um pensamento reflexivo político e epistemológico – e direciona-se para a ideia de cotidiano enquanto campo de conhecimentos, como afirmam Oliveira & Sgarbi (2008, p. 35) ao destacarem que “é interessante pensar que passa a existir um outro cotidiano, o científico, o cotidiano em que o saber prático é produzir um conhecimento teórico sobre o mundo, do qual fazem parte os saberes práticos do cotidiano do senso comum”.

Também Richter (2003, p. 20-21) enriquece essas reflexões quando discute a estética do cotidiano enquanto possibilidade de (re)ver, (re)construir, (re)aprender novos/outros modos de ler o mundo, contribuindo também para a construção de um pensamento contemporâneo acerca da estética, para ela,

a estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.

Numa analogia à feira, elemento presente no cotidiano de grande parte das pessoas, e especialmente das nossas vivências em cidades de interior, começamos a tentativa de construção de nossas reflexões teóricas, na presente seção, buscando ancoragem em estudiosos(as) que vêm pensando as questões do tempo em que vivemos, de modo a tentar dar conta de algo que entendemos como sendo constituído de forma complexa, a formação de professores(as), além de estudiosos(as) do campo da educação que provocam reflexões acerca dessa formação na/para a contemporaneidade.

Partimos da premissa de que existe uma pluralidade de elementos que nos formam, dentre as quais destacamos as várias culturas e experiências que nos subjetivam e constroem nossas identidades mutáveis, contraditórias, cambiantes, caleidoscópicas, transitórias,

deslocadas a partir das experiências e dos sistemas culturais que convivemos. Sobre isso, Hall (1997) reforça nosso entendimento quando discute que as identidades pessoais e sociais são fruto das diferentes experiências que vivenciamos, enquanto sujeitos individuais e imersos na coletividade.

De certo modo, isso nos leva a entender que nossas escolhas teóricas também acompanham essas mudanças, as identificações que vamos assumindo ao longo da vida, portanto, não são totalmente aleatórias ou guiadas exclusivamente pelo próprio objeto, pois os(as) teóricos(as) com os(as) quais nos filiamos têm uma relação estreita com as diferentes experiências vividas, com as identificações e momentos formativos que trilhamos e, ao mesmo tempo, com a maneira com a qual construímos nossos questionamentos e costuramos essas relações na escritura.

Nessa construção, nos deparamos com grandes campos de discussão que, aos poucos, serviram como lentes e luzes para clarear esse percurso, a saber: os debates sobre o mundo contemporâneo, a fim de buscar compreender melhor este tempo, as influências que recebemos, os lugares por onde transitamos e que nos deixam marcas, ao mesmo tempo em que também os marcamos; e as contribuições dos Estudos Culturais para pensar a formação de professores(as). Nessa construção caleidoscópica, começamos a perceber que precisávamos dar mais visibilidade às imagens que desejávamos produzir, para tanto, nos pareceu pertinente também tecer algumas reflexões acerca do currículo enquanto política cultural. Assim, em nossas ancoragens, vamos ao encontro de Sovik (2003) quando nos esclarece que o trabalho acadêmico é um corpo a corpo com outros(as) teóricos(as), um jogo agonístico e cheio de tensionamentos em busca de respostas ou, como preferimos pensar, em busca de indicativos, de pistas para outras inquietações.

Diante dessas questões, entendemos os Estudos Culturais na perspectiva adotada por Fischer (2010, p. 10), como um “imenso guarda-chuva teórico”. É possível, também, entendê-los como os espelhos do interior do caleidoscópio, que nos fazem ver as imagens projetadas para entender o todo que se forma, ou, ainda, como a água do Açude de Apipucos, que a cada dia nos apresenta diferentes paisagens para compreensão. Dessa maneira, os Estudos Culturais servem de base para a construção do nosso pensamento e alimentam a discussão que empreendemos ao longo deste estudo.

Neste momento, nos permitimos uma digressão, nos pegamos imaginando caminhar pelas estreitas ruas da mesma feira citada no início deste capítulo. Naquele lugar podemos perder horas do nosso dia – ou seria ganhar? Depende da disponibilidade de quem se permite

se perder ou se achar nos labirintos que revelam uma organização dentro daquilo que, a princípio, parece caótico, como tão bem retrata o xilogravador pernambucano J. Borges em um dos seus trabalhos voltados para esta temática, o qual reproduzimos a seguir:



Imagem 15: J. Borges

Detalhe de matriz de xilogravura que compõe o Painel Ir e Vir, composto por 60 matrizes de xilogravura

Território Migrar, Museu Cais do Sertão, Recife

Fotografia: Fabiana Vidal

Voltando à metáfora que vem permeando nossas reflexões, é como se abrísssemos o caleidoscópio e jogássemos todas as peças sobre a mesa e, nesse caso, teríamos, possivelmente, uma série desorganizada e desordenada de peças aleatórias que encontram sentido apenas quando estão juntas em seu interior. Já na feira, naquele labirinto, podemos nos perder nas ruelas e encontrar panelas de alumínio, ferro ou barro, ou, de repente, virar numa esquina e nos deparar com temperos e cheiros ou, ainda, com inúmeras roupas coloridas de chita ou modelos da última tendência de moda, com frutas e sabores, carnes e derivados do leite, sons de todos os lados, cantorias, vozes, gritos e muito mais. Tudo isso compondo a (des)organização que faz daquele lugar um espaço também para aguçar, mobilizar nossos sentidos e nosso corpo, buscar um olhar caleidocópico, que nos faz entender o sentido que cada barraca, feirante, camelô, passantes, pode dar para a construção daquele lugar e para compreensão do mesmo enquanto possibilidade de encontrar uma dimensão também estética.

Aqui tomamos essa metáfora para pensar nas ligações que tecemos com os Estudos Culturais. Os labirintos e os caminhos desse campo de conhecimento nos levaram a outros lugares. Mais especificamente, estamos nos remetendo aos debates acerca do currículo enquanto política cultural, que nos orientaram para uma perspectiva na qual o currículo dilui, desfaz e se distancia da perspectiva racionalista ainda resistente, além de nos trazerem aporte para pensar uma visão horizontal acerca da arte e da estética, aspectos que trataremos no capítulo seguinte.

A partir do exposto, faremos um esforço para compreender, a partir das escolhas teóricas elencadas, das ruelas que elegemos transitar neste percurso investigativo, alguns elementos que estão imbricados na formação de professores(as), elementos que, ao nosso modo de pensar, contribuem na/para a construção de identidades docentes estéticas.

3.1 Forrando o balaio de palha: buscando entender o tempo contemporâneo

Uma vez que nossa pesquisa reflete e insere-se na contemporaneidade, buscamos, tecer reflexões sobre o tempo contemporâneo, entendendo-o a partir de Agamben (2009), para quem a contemporaneidade é a relação singular que estabelecemos com o tempo em que nos é dado viver, aderindo a ele, mas dele tomando distâncias para o olhar fixamente, atentamente, pois esses movimentos são essenciais para nos fazer entender a época, o tempo em que estamos imersos(as).

Larrosa (2006, p. 97)¹¹ também nos faz entender o tempo em que vivemos e a conexão que estabelecemos com o mesmo quando discute nossa relação com as experiências e afirma:

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles.

Também dialogamos com autores(as) que nos ajudaram a compreender que a presente investigação é apenas uma das formas de narrar, de olhar para o campo em que estamos adentrando, de contribuir, ainda que provisoriamente, para as reflexões sobre o mesmo

¹¹ Tradução livre: Nossa própria vida está plena de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Os sucessos da atualidade, convertidos em notícias fragmentárias que aceleradamente envelhecem, também não nos afetam. Vemos o mundo passar perante os nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis.

(COSTA, 2010). É, portanto, um esforço de contribuir para olhar a formação de professores(as) e, mais especificamente, a formação inicial em Pedagogia, buscando partilhar mais uma possibilidade de compreensão na construção de uma narrativa que se une a outros debates, tendo a certeza que outras tantas conexões teóricas poderiam acontecer, gerando diferentes formas de olhar para o mesmo lugar.

Neste momento, não podemos negar o encantamento gerado ao ouvir a palestra “*The danger of a single history*”¹², da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, também disponível na internet. A palestrante nos alerta sobre os perigos de uma única história e nos conforta ao falar da importância e da riqueza de múltiplos olhares e de múltiplas narrativas para narrar um lugar. Nessa mesma perspectiva, Canclini (2013, p. 21), ao falar de diferentes formas de observação, afirma que “cada um registra o que pode, constrói uma visão diferente e, portanto, parcial”. Desse modo, esses(as) autores(as) também nos fazem pensar sobre as imagens no interior do caleidoscópio, construídas a partir de diferentes fragmentos e partes que o compõem. Cada momento escolhido para pausar o objeto dará origem a uma imagem que integra, de algum modo, o todo. Assim como as imagens são reveladas a partir de diferentes possibilidades, as diferentes histórias que narram um lugar também contribuem para ampliar nossa compreensão sobre o todo.

Quanto às reflexões acerca do mundo contemporâneo, percebemos este enquanto lugares de incertezas, de fronteiras relativizadas entre o global e o local, de questionamentos, de tensões, de hibridismos, de negação das visões binárias e, ao mesmo tempo, de resistência dessas forças, de antagonismos, do distanciamento dos conceitos totalizantes e da possibilidade de múltiplas histórias (COSTA, 2010; ESCOSTEGUY, 2010a; ADICHIE, 2009, BAUMAN, 2007; CANCLINI, 2013; HALL, 2014, EFLAND, 2008).

Canclini (2013, p. XXX) também contribui para olhar o contemporâneo quando apresenta a transição entre os anos de 1980 e 1990 como referência para mudanças de pensamentos e discute esse período “como um modo de problematizar as articulações que a modernidade estabeleceu com as tradições que tentou excluir ou superar”. Nesse contexto, inserem-se os debates acerca da globalização, entendida por esse autor como o “processo de abertura dos mercados e dos repertórios nacionais, como intensificação de intercâmbios e hibridações” (CANCLINI, 2013, p. XXXVIII). Soma-se a essa discussão a contribuição de Hall (2014) acerca da globalização enquanto um conjunto de processos que acontecem em escala global e atravessam as fronteiras nacionais, conectando-nos uns aos outros, gerando novas

¹² Tradução livre: O perigo de uma única história.

combinações espaço-tempo que encurtam as distâncias e fazem com que eventos ocorridos em lugares inimaginados impactem direta ou indiretamente no nosso próprio modo de ser, nas nossas identidades.

Em outras palavras, podemos entender que no tempo contemporâneo, o fenômeno da globalização também é responsável, por exemplo, por fazer imagens, sons, vídeos produzidos e divulgados em uma região do globo terrestre percorrerem e transporem fronteiras para serem apropriadas e reconfiguradas ou, ainda, por tendências de moda ou ritmos musicais chegarem mais rápido em diferentes partes do mundo.

Recentemente, em 2013, tivemos um fenômeno característico dessa comunicação veloz que se espalhou pelo mundo, o “*Harlem Shake*”, típico movimento Meme – compreendido como um conceito que se propaga pela internet e passa a ser adotado, seguido e/ou imitado por várias pessoas, uma cópia em série na *web* – que se espalhou de forma viral a partir da música de mesmo nome produzida pelo norte-americano especialista em música eletrônica, DJ Baauer. O vídeo que gerou esse movimento viral surgiu a partir de um comercial e foi produzido pela primeira vez na Austrália. A partir de então, seus desdobramentos se espalharam pelo mundo e consistiam na produção de pequenos vídeos, nos quais, em frações de segundos, pessoas comuns, em lugares comuns ou em grandes monumentos de diferentes lugares do mundo, apareciam, num primeiro momento, vestindo roupas normais e, na sequência do vídeo, em um determinado momento da música, vestindo fantasias das mais diferentes formas, gerando tantas apropriações desse fenômeno que passou a ser notícia mundial. Vejamos alguns desses exemplos extraídos de recortes de vídeos disponibilizados na internet:



Imagem 16: Recorte do vídeo Harlem Shake na Torre Eiffel, Paris, França

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?t=11&v=7vTDV8O7UF4>>. Acesso em: 14 set. 2015



Imagem 17: Recorte do vídeo Harlem Shake em Town Square, Praga, República Tcheca
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kiHQwOD-paA>>. Acesso em: 14 set. 2015



Imagem 18: Recorte do vídeo Harlem Shake Recife, Brasil
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fsR3yckyKCc>>. Acesso em: 14 set. 2015



Imagem 19: Recorte do vídeo Harlem Shake em Garanhuns, Brasil
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ir4X535bULs>>. Acesso em: 14 set. 2015

Também a partir de Douglas Kellner, estudioso do campo dos Estudos Culturais, passamos a pensar na discussão que acabamos de apresentar, quando este autor aborda a invasão de imagens no tempo contemporâneo e a relação que estabelecemos ou não com as mesmas, com esse tipo de texto/pedagogia tão comuns e que adentram na nossa vida, nas salas de aula, na formação de professores(as), nos fazendo adotar, muitas vezes, posturas, modos de falar, de ser, construindo também nossas identidades. A exemplo do meme apresentado, podemos ver na internet milhares de apropriações, desde as escolhidas para agregar a nossa discussão, passando por outras realizadas em empresas privadas e públicas, pequenos comércios, escolas e universidades, como a Universidade Federal de Pernambuco, quando, no evento acadêmico Diálogos Internacionais em Artes Visuais o público reunido, docentes e estudantes(as) participaram do meme do *Harlem Shake*. Ainda nessa instituição, há inúmeras publicações no Youtube com versões realizadas, por exemplo, por estudantes do Centro de Informática, do Departamento de Educação Física, do Centro Acadêmico do Agreste, etc., gerando milhares de visualizações, passando inclusive a ser notícia divulgada pela agência oficial de notícias da universidade.

Na visão de Kellner (2012), se antes estávamos presos mais fortemente a categorias como individualidade, binarismos, revoluções industriais, grandes movimentos artísticos e políticos, a contemporaneidade busca a ruptura com essas questões e nos lança olhares para outros aspectos como a presença do progresso e o retrocesso, o positivo e o negativo, a saída de uma sociedade de produção para outros modelos e a entrada avassaladora das imagens no nosso cotidiano como acabamos de apresentar. Essas reflexões nos fazem pensar nos embates e discussões acerca da contemporaneidade e da relação de tensionamentos com as questões da pós-modernidade. Vejamos a seguir, como o autor encara essa problemática:

Devo enfatizar, antecipadamente, que não acredito que exista qualquer teoria pós-moderna coerente e única, como também não acredito que estejamos vivendo algo como uma condição ou cena completamente pós-moderna. Em vez disso, devemos estar conscientes da diversidade da teoria e das posições pós-modernas, lendo-as como perspectivas que apontam para novas tendências e condições sociais que exigem uma rediscussão de nossas velhas teorias, podendo levar a novas sínteses teóricas (KELLNER, 2012, p. 102).

Por sua vez, Canclini (2013), em suas análises culturais, afirma que a América Latina continua presa às tradições e entende-a como um lugar onde a modernidade ainda vem se instalando, o que ratifica os tensionamentos apontados. Já Paraíso (2012, p. 26) situa-nos num tempo de crítica ao “sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a

linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento”. Para esta autora, esses embates implicam até mesmo no modo de compreender e de denominar o período em que estamos situados(as). Para ela, são muitos os nomes recebidos pelo tempo em que vivemos, uma vez que estudiosos(as) de vários campos, a partir de suas ancoragens, preferem um ou outro modo, conforme esclarece:

Seja qual for o nome, o certo é que, nesses tempos, vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Em suma, esse contexto contemporâneo afirma/confirma também a perspectiva de incompletude, da ideia de passagem, do fugaz, de efemeridade, de volatibilidade, de descartabilidade das coisas e das relações, do caráter momentâneo e veloz que refletem as mudanças nas pessoas, nas coisas do mundo e no próprio mundo, e até mesmo das incongruências presentes no nosso pensar e agir.

Paraíso (2012, p. 26, grifos da autora) une-se às reflexões supracitadas ao discutir sobre os rebatimentos desse modo de pensar para o campo da Educação. Nessa direção, afirma que o tempo em que vivemos provoca

[...] mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as estratégias de ‘colonizar’, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de ‘descolonizar’, os mapas culturais.

Por seu turno, ao discutir as questões da relação entre educação e as transformações culturais, Rickenmann (2006) toma o estudioso do campo da Arte Arthur Efland como referência e destaca que neste tempo contemporâneo muda-se a própria arte e, conseqüentemente, abre-se espaço para alterações nos modos de compreender e de ensinar nesse campo, o que, segundo acreditamos, traz, para a formação de professores(as), novas demandas.

Assim, a partir dos debates acima, compreendemos que as questões do tempo contemporâneo provocam rebatimentos em nossas próprias práticas, nos nossos modos de ser, de pensar, de vestir, de falar, ecoam, portanto, em nós, constroem nossas identidades. Também nos fazem pensar na pluralidade de conceitos dos sujeitos, por vezes dúbios, confusos, contraditórios; e contribuem para compreender melhor o nosso próprio campo de investigação,

com os pensamentos e práticas que nele transitam, dando-nos condições para dialogar, refletir, interrogar e buscar respostas, para compreender como nos constituímos, nos movimentamos, nos relacionamos e produzimos conhecimentos, mais especificamente, no caso do presente estudo, para buscar compreender percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as).

Valemo-nos e adentramos, a seguir, na contribuição dos Estudos Culturais como base desse pensar contemporâneo na/para a formação de professores(as).

3.2 Estudos Culturais: elementos para compreender as formações estéticas/culturais de professores(as) na/para a contemporaneidade

Por compartilhamos da ideia de que as formações estéticas/culturais também fazem parte desse processo contínuo e formativo, podendo terem sido experienciadas e estimuladas com maior ou menor intensidade em diferentes espaços e em diferentes momentos de nossas vidas, integrando e constituindo nossas identidades, passamos a buscar entendê-las no interior da formação de professores(as). Desse modo, fomos levadas a olhar para o campo da nossa investigação, a formação inicial em Pedagogia, a partir de outros recortes, para além da história, sem desconsiderá-la, buscando as brechas, os diálogos, as tessituras para entender o contexto pesquisado e que norteiam nosso modo de pensar, dentre as quais destacamos, no campo da formação de professores(as), o diálogo com os Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais surgem na década de 1950 influenciados pelas questões do seu tempo, marcados pelos acontecimentos do pós-guerra, pela primeira revolução dos meios de comunicação, pelas construções industriais e pela ampliação das áreas urbanas, além das transformações em diferentes campos, tecnológico, econômico, social, filosófico, científico, artístico, cultural, dentre outros. Estes aspectos influenciaram as ideias de Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson, estudiosos que se uniram em torno da crítica literária e em torno de questões culturais, olhando para a dimensão social, para o cotidiano e para o modo de vida popular (JOHNSON, 2010).

Numa continuidade das ideias supracitadas, Stuart Hall passou a influenciar o pensamento dos Estudos Culturais contemporâneos e a contribuir para o reconhecimento destes como campo interdisciplinar, transdisciplinar, contra-disciplinar, antidisciplinar que constitui-se como um modo de democracia crítica que adentra nas academias e na sociedade, marcado

pela amplitude de contextos, pelo reagrupamento disciplinar em torno de problemáticas contemporâneas, pelos posicionamentos epistemológicos e políticos e pelo não enquadramento a uma ideia de campo unificado (HALL, 2003; SILVA, 2000; ESCOSTEGUY, 2003, 2010b; COSTA, 2010; DARRAS, 2006b; RASSE, 2006)

Assumindo essa perspectiva teórica, Nelson, Treichler e Grassberg (2012, p. 12) apontam uma definição para esse campo quando dizem que vários(as) estudiosos(as) vêm contribuindo para delinear o projeto dos Estudos Culturais, a partir de posições e tradições diversas e afirmam que

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura.

Hall (1997) discute as transformações advindas do período da revolução cultural, ainda no início do século XX e o modo como esta atingiu não apenas o contexto macro, global, mas também o contexto micro, a vida cotidiana das pessoas comuns; além de provocar transformações relacionadas às questões do julgamento e das preferências estéticas, assumindo um lugar completamente diferenciado de outros momentos históricos. Segundo o autor, para além das transformações no mundo e na vida social, as mudanças desse período começaram a alcançar o campos de conhecimentos, das teorias, das compreensões, revolucionando a própria noção de cultura que passou a ser percebida pela dinamicidade, ao assumir significados múltiplos, diversos e diferenciados, constituindo e contribuindo para estudos voltados para o que o autor chama de *nossas culturas*, abertos a diferentes possibilidades de ancoragens, de percursos metodológicos e de análises.

Nelson, Treichler e Grassberg (2012) defendem esse caráter plural dos Estudos Culturais e afirmam que este campo não se prende a perspectivas teóricas pré-estabelecidas. Assim, em nossa visão, têm um caráter alquimista, caleidoscópico, pois utilizam diferentes fontes teóricas como aporte e “se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (NELSON, TREICHLER E GRASSBERG, 2012, p. 8).

Por sua vez, a pesquisa realizada por Escosteguy (2010a, p. 53), quando cartografou as bases dos Estudos Culturais, destaca que no contexto latino-americano, esse campo muitas vezes recebe diferentes nomeações, como estudos da cultura ou análises culturais, com influência de autores como Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini, estudiosos que

construíram outras histórias dos Estudos Culturais a partir da década de 1970, provocados pelas mudanças ocorridas pelo/no processo de globalização, pela problematização da ideia de dominação, do conceito de fronteira, das grandes narrativas, das questões das identidades, do reconhecimento das diferenças, trazendo transformações para o campo e para os modos de pensar as culturas, conforme diz a autora, “em outras palavras, isso significa deslocar a ideia de cultura do âmbito estrito da reprodução para o campo dos processos constitutivos e transformadores do social”.

É nesse quadro que pensamos a educação e, mais precisamente, a formação de professores(as) e ainda mais, no caso do nosso estudo, a formação de professores(as) no curso de Pedagogia e os(as) sujeitos que deste campo participam, enquanto espaço de sujeitos dos processos de transformação do social, intérpretes e trabalhadores(as) culturais (BARBOSA, 2003; GIROUX, 1999; ESCOSTEGUY, 2010a). Por sua vez, no contexto europeu, notadamente na França, Baetens (2006) e Darras (2006b) afirmam que os Estudos Culturais começam a ganhar espaço apenas a partir do início dos anos de 1990 e encararam por um algum tempo uma grande resistência por parte dos(as) acadêmicos(as).

Sobre essas resistências, em seu artigo “Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação”, Henry Giroux questiona a pouca popularidade e até mesmo a indiferença relacionada aos Estudos Culturais nas faculdades de educação, e argumenta que isso se deve, sobretudo, ao modelo tecnocrático que ainda prevalece nos referidos espaços. Para ele, os programas de formação de professores(as) ainda enfatizam modelos que priorizam:

A regulamentação, a certificação e a padronização do comportamento docente, em detrimento da criação de condições para que professores e professoras exerçam os sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as envolvidos/as na tarefa de educar os/as estudantes para uma cidadania responsável e crítica (GIROUX, 2012, p. 83).

A partir dos aspectos tratados acima, entendemos que acompanhar os debates acerca das culturas é primordial para aproximações com os Estudos Culturais, na direção de buscar as brechas para este campo, mormente na formação de professores(as). Em seu livro “Cultura”, Williams (1992, p. 10) nos faz pensar o próprio conceito de cultura e as transformações ao longo do tempo, passando desde a ideia de cultivo, relacionada à terra ou aos processos ativos da mente humana e, já no século XVIII, quando passa a ser compreendida como o “modo de vida global” de um povo, ligando-se à ideia de civilização em contraposição à de barbárie, de aquisição e incorporação de processos eruditos.

Soma-se às reflexões supracitadas as contribuições de Costa (2005, p. 39, grifos da autora, quando diz:

Quando falo em cultura não estou mais pensando em um suposto ‘conhecimento universal’, patrimônio da ‘humanidade’ – categoria fluida e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo – que, hoje sabemos, não pertence propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem europeia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de ‘verdades universais’ sobre si e sobre os/as outros/as.

Sobre o conceito de cultura, Nelson, Treichler e Grassberg (2012, p. 14) discutem que para os Estudos Culturais,

Cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.

Em entrevista concedida a Darras (2006b, p. 20)¹³, François Cusset defende que a cultura deixou de ser um objeto de devoção ou de erudição, para ele, os Estudos Culturais se esforçam para “substituer à la notion normative de culture (qui sous-entend la ‘haute’, la ‘bonne’, ‘l’universelle’ donc occidentale culture) un concept à la fois anthropologique et critique de culture”.

No artigo “O que é, afinal, Estudos Culturais?”, Johnson (2010) afirma que, para Raymond Williams e E. P. Thompson, cultura pode ser entendida como formas globais de vida ou como formas globais de luta. Já Bauman (2007, p. 46) agrega reflexões quando apresenta uma ideia ampla de cultura como sendo aquilo que se nutre, se alimenta de vários elementos. Em sua concepção, cultura pode ser entendida como sendo “uma manifestação onívora – não-comprometida, não-exigente, não-preconceituosa, pronta e ávida por saborear qualquer coisa que esteja sendo oferecida e a ingerir e digerir a comida de todas as cozinhas”. Isso nos remete às ideias trazidas pelo modernista brasileiro Oswald de Andrade, quando em 1928, período posterior à Semana de Arte Moderna de 1922, trouxe novas provocações ao lançar o Movimento Antropofágico e provocar na arte brasileira uma vontade de deglutir criticamente tudo, sem desconsiderar o que é do seu entorno, as suas raízes, abrindo espaço para outras formas de ver, pensar e produzir arte numa perspectiva que podemos dizer, também híbrida, caleidoscópica. Sobre esse marco, Richter (2003, p. 47) nos lembra que também “é preciso não esquecer os

¹³ Tradução livre: Substituir a noção normativa de cultura (que subentende a alta, a boa, a universal, a cultura ocidental) por um conceito à maneira antropológica e crítico de cultura.

princípios antropofágicos com os quais o Brasil iniciou sua conscientização de país mestiço”, abrindo espaço para vários questionamentos e estudos no campo da Arte/Educação.

Um desses debates é tratado no livro “Fundamentos Estéticos da Arte-Educação”, por João Francisco Duarte Júnior, que faz uma leitura que converge para os aspectos discutidos quando, ao abordar as questões relacionadas às culturas, apresenta o conceito de interdependência para falar das relações interculturais que ocorrem quando uma cultura toma conhecimento de informações advindas de outra, dela se apropria e interpreta-a, sem com isso abandonar seus modos de ser e pensar, integrando novos sentidos e convergindo para o que propunha o movimento antropofágico que “visava devorar, digerir e só então assimilar o que de aproveitável houvesse na influência estrangeira” (DUARTE JÚNIOR, 2008, p. 65).

Duarte Júnior (2008, p. 64) entende cultura não como algo único, uniforme e universal, mas como culturas, que possuem características distintas para diferentes grupos humanos e ainda afirma que as “diferentes culturas não se isolam, mas, antes, mantêm relações entre si”, desse modo, reconhece as misturas, os hibridismos típicos do nosso tempo contemporâneo, do mundo globalizado.

Outro aspecto relevante trazido pelo campo dos Estudos Culturais e que contribui para pensar as formações estéticas/culturais de professores(as) refere-se ao modo como desconstroem-se ou diluem-se as barreiras entre binarismos resistentes para tratar culturas e classificá-las no que ainda é chamado de alta cultura e baixa cultura, ou de cultura dominante e cultura popular ou, ainda, de cultura do centro e cultura das margens, sendo a primeira ainda hoje tratada como a cultura de referência, modelo, expressão máxima, enquanto a segunda expressão está ligada às demais culturas, consideradas de menor valor e relevância. Esses aspectos ainda são visíveis em alguns contextos e debates, como explicita Darras (1995, 2006b) quando discute a ideia de cultura vertical, presente no conceito aristocrático e artístico de cultura, e defende a ideia de cultura horizontal, sem as hierarquizações e categorias binárias. Vale destacar também que, na literatura anglo-saxônica acerca dos Estudos Culturais, cultura popular corresponde ao que compreendemos como cultura de massa, estreitamente ligada às publicações que começaram a surgir na época em função das tecnologias de impressão em massa, contribuindo para que a cultura de massa passasse a ser tratada como algo menor, em comparação com a cultura erudita, letrada e, até então, reservada para poucos.

Essas antíteses que separam cultura e arte em categorias ditas mais importantes em contraposição a outras ditas menos importantes, tão criticadas por teóricos do campo dos Estudos Culturais e também do campo da Arte/Educação contemporânea, já eram criticadas por

Dewey (2010a, p. 63), ainda no início do século XX, conforme percebemos no fragmento: “É que a noção de popular provém de uma separação entre a arte e os objetos e cenas de uma experiência corriqueira que muitos teóricos e críticos se orgulham em sustentar e até desenvolver”.

Por sua vez, Barbosa (2008) também amplia as questões acerca do significado de cultura e apresenta dois conceitos que têm norteadado grande parte das discussões contemporâneas no campo da Arte/Educação: cultura a partir de um significado restrito e cultura a partir de um significado amplo. No modo restrito, cultura está ligada àquilo que caracteriza um sujeito dotado(a) de informações e conhecimentos que convencionalmente o classificam como pertencente ou conhecedor(a) da alta cultura. Já no modo amplo, cultura é toda e qualquer produção do ser humano, conforme explicita: “Para ser mais específica, diria que cultura é um campo organizado de atividade humana coletiva que tem características específicas que operam dentro de limites mais ou menos definidos, os quais estão em constante modificação” (BARBOSA, 2008, p. 1).

Sobre essa contenda, erudito vs. popular, o poeta Antônio Vieira, no cordel “A Peleja da Ciência com a Sabedoria Popular”, nos brinda com seus escritos quando apresenta a discussão entre a Ciência (C) e a Sabedoria Popular (S) e, mais profundamente, nos faz pensar em como, muitas vezes de maneira equivocada, folclórica, esses elementos entram no campo educacional. Vejamos alguns fragmentos:

C: Poesia popular?!...
O que tem essa de raro,
Dela eu conheço tudo
Não precisei de preparo
Qualquer um pode fazê-la
É como jogar baralho

S: Eu sei que você, ciência
Quer ser a dona da bola
Mas tem coisas que acontecem
Mesmo você estando fora
Poesia, por exemplo
Independente da senhora!

[...]

S: O poeta popular
Pode até cometer gafes
De pronúncia, de acento
Esquecer algumas partes
Mas mesmo sem a gramática
Inda faz obra de arte

[...]

C: Literatura de cordel
É poesia marginal
Mercadoria de feira
Em português informal
Não queira você aqui
Dizer que ela é a tal!...

S: Pode até não parecer
E você achar que é troça
Porquanto o cordelista
Normalmente vem da roça
Mas acredite, você
O cordel que o povo lê
É oriundo da Europa

C: Oriundo da Europa?!...
Trazido como e por quem
Amiga, não se empolgue
Está se sentindo bem?!...
Evite dizer besteira
Não diga o que não convêm (sic)!

[...]

A intenção do poeta
N a Peleja é mostrar que
T emos uma outra história
O povo deve saber
N o entanto, a escola
I nsiste em deixar de fora
O lvidando o seu dever

V ez por outra inventa de
I ncluir em calendário
E lementos populares
I nformativos precários
R esumindo os assuntos
A brangentes, necessários (VIEIRA, 2002, p. 11-63).

Os fragmentos do cordel não apenas ilustram as oposições que marcadamente registram-se entre erudito e popular, como também nos fazem pensar como esses aspectos são negados, silenciados ou tratados de forma superficial em nossa formação e, ainda, na formação de professores(as). Escosteguy (2010a, p. 19, grifos da autora) também discute essas dualidades quando afirma que:

[...] os estudos culturais compõem, hoje, uma tendência importante da crítica cultural que questiona o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, estabelecidas a partir de oposições como cultura ‘alta’ ou ‘superior’ e ‘baixa’ ou ‘inferior’. Adotada essa premissa, a investigação da ‘cultura popular’ que assume uma postura crítica em relação àquela definição hierárquica de cultura, na contemporaneidade, suscita o remapeamento global do campo cultural, das práticas

da vida cotidiana aos produtos culturais, incluindo, é claro, os processos sociais de toda produção cultural.

Isso nos leva a entender que os Estudos Culturais percebem o diálogo, as trocas e até mesmo os tensionamentos e contradições entre culturas, desconstruindo as dualidades – urbano e rural, moderno e pós-moderno, erudito e popular, clássico e massivo. Sobre isso, Escosteguy (2010b, p. 147), em outro importante estudo, traz a seguinte contribuição que se une às reflexões anteriores:

Com isto, o que se quer dizer é que não existe um confronto bipolar e rígido entre as diferentes culturas. Na prática, o que acontece é um sutil jogo de intercâmbios entre elas. Elas não são vistas como exteriores entre si, mas comportando cruzamentos, transações, intersecções. Em determinados momentos, a cultura popular resiste e impugna a cultura hegemônica; em outros, reproduz a concepção de mundo e de vida das classes hegemônicas.

Na visão de Kellner (2012, p. 103), esse aspecto central pode ser melhor entendido discutindo-se o que a alta cultura inclui e o que ela exclui. Em suas palavras:

Embora a alta cultura tradicional forneça prazeres e atrações singulares, sua glorificação e canonização também servem como instrumento de exclusão, marginalização e dominação, ao longo dos eixos do gênero, da raça e da classe social. Além disso, ela trabalha com um conceito altamente limitado de cultura e exclui do domínio dos artefatos culturais sérios precisamente aqueles fenômenos que mais imediatamente envolvem os indivíduos em nossa sociedade.

Em suma, podemos dizer que, no que se refere ao campo da Arte, na contemporaneidade, a ideia de cultura amplia-se, deixa de estar ligada apenas às atividades artísticas e intelectuais de classes privilegiadas ou a uma ideia de erudição própria e destinada a seres iluminados, desse modo,

[...] passa a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 1992, p. 13, grifos do autor).

Essas compreensões estão na base dos Estudos Culturais e do pensamento contemporâneo dos campos da Arte, da Estética e da Arte/Educação, com os quais nos filiamos, por considerarmos como arte não apenas o que é ditado por alguns discursos autorizados – do crítico, do historiador, do artista, do museólogo – mas, toda produção humana que vai além do que circula nos espaços consagrados, que reconhece a multiplicidade do próprio conceito de

arte e uma forma ampliada, horizontal acerca da estética (BARBOSA, 2008; AZEVEDO, 2014; EFLAND, 2008; DARRAS, 1995).

Desse modo, podemos dizer que existe uma aproximação entre os debates dos campos da Arte, da Arte/Educação e dos Estudos Culturais, levando-nos a perceber e defender que as formações estéticas/culturais não limitam-se a uma formação que contemple e privilegie as formas de arte hegemônicas, consideradas como mais puras e/ou originais – eurocêntrica, branca, machista, heterossexual – mas, vistas a partir de uma perspectiva ampla, abrem-se para todas as formas de produção, advindas de diferentes grupos culturais, que transitam ou não nos espaços institucionalizados da arte, a partir da compreensão ampliada de cultura, derrubando barreiras, hierarquias e divisões que delimitam e ditam quem deve e o que deve circular no campo da Arte. Essa reflexão é oriunda de aspectos destacados a partir de diferentes perspectivas, em diferentes estudos, como, por exemplo, Veiga-Neto (2003), Kellner (2012), Costa (2010a), Silva (2000), Barbosa (2008) e Pillar (2001).

Também unem-se as questões supracitadas às discussões acerca da estética do cotidiano, debate pertinente e de interesse também dos Estudos Culturais, uma vez que implica uma ruptura com as fronteiras e muros que separam a arte em modalidades à maneira mais tradicional e modernista – belas artes, arte erudita, arte popular, arte maior, arte menor –, supõe um pensamento contemporâneo, plural, amplo e livre de (pre)conceitos. Nessa visão de arte e de Arte/Educação, os(as) docentes, enquanto intérpretes e trabalhadores(as) culturais contribuem na/com a criação de “ambientes de aprendizagens que promovam a alfabetização cultural de seus(suas) alunos(as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas” (RICHTER, 2003, p. 28).

Os conceitos apresentados nos levam a pensar em debates, discursos e práticas que apoiam-se também nos binarismos tratados anteriormente, ao inserirem em lados opostos diferentes produções artísticas sem considerar os seus códigos culturais, categorizando-as em arte erudita e arte popular, arte maior e arte menor. Essas visões não reconhecem o cotidiano enquanto espaço potencial de produções e de experiências estéticas/culturais.

Ainda é possível perceber a concepção expandida de cultura e as relações que esse conceito estabelece com a compreensão contemporânea de arte e de estética nas discussões de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37, grifo dos autores), mais especificamente, no artigo “Estudos Culturais, Educação e Pedagogia” esses três pesquisadores esclarecem que, a partir dos Estudos Culturais, cultura deixa de ser pensada como um “domínio exclusivo da erudição,

da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” e, ao ampliar essa visão, dizem também que, “em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido”.

Novamente tomamos Hall (1997) quando, ao discutir a centralidade da cultura, nos faz perceber como a mudança de paradigma engendrada pela virada cultural provocou mudanças no interior das disciplinas tradicionais e no peso explicativo que o conceito de cultura carrega. Desse modo, o autor fala em diferentes e diversos tipos de cultura – das corporações, do trabalho, das empresas públicas e privadas, da masculinidade, da maternidade e da família, da decoração, das compras, da desregulamentação, da magreza, dentre outras –, o que implica afirmar que “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura” (HALL, 1997, p. 13).

Essas questões nos fazem olhar também para o curso de Pedagogia da UFPE, campo do nosso estudo, e entendê-lo como possuidor de uma cultura própria, onde as formações estéticas/culturais nos dão uma visão da cultura deste campo, marcada no *espaçotempo*, nos modos de ser e estar dos sujeitos que dele participam e não pode ser estendida enquanto modelo ou fórmula para todos os campos ou todos os demais cursos de Pedagogia não investigados, uma vez que este estudo vai abordar a cultura desse lugar específico mas, pelos diálogos e construções caleidoscópicas, contribui para refletir sobre outros *espaçotempos*, outros cursos de Pedagogia, outras formações de professores(as). Em outras palavras, a visão caleidoscópica e plural trazida pelo referencial teórico escolhido, revela um dos modos de ver, pensar e refletir sobre as práticas culturais do contexto investigado, sem a pretensão de uma definição legítima, verdadeira e única, de respostas totalizantes, que são conceitos debatidos criticamente em diferentes estudos (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2012; JOHNSON, 2010).

Escosteguy (2010a, p. 177) também contribui para pensar as formações estéticas/culturais, a partir da visão contemporânea trazida também por estudiosos(as) do campo da Arte/Educação que buscam uma aproximação entre as artes e as culturas visuais, ao afirmar que a cultura visual “abrange os diversos sistemas de imagens e desenhos presentes na organização simbólica de cada sociedade (arte, artesanato, meios massivos, arquitetura, desenho gráfico e industrial) e, também, os processos mistos onde esses sistemas se cruzam e interpenetram”.

Os debates supracitados nos provocam a pensar na existência de modelos resistentes que, em grande medida, negam, silenciam, minam a inquietude estética discutida por Loponte (2011), quando não discutem e/ou não reconhecem a importância das formações

estéticas/culturais como elemento para a formação de professores(as). Logo, destroem as situações e as condições potenciais de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e capazes de ler o mundo a partir de diferentes possibilidades, de provocar experiências e de construir olhares mais críticos e caleidoscópicos para a própria vida, de contribuir para reconhecer que formar para a docência no mundo contemporâneo exige também mudanças nos modos de ver e de construir/formular/(re)pensar conhecimentos. Valemo-nos do excerto retirado de “Grande Sertão Veredas”, de Guimarães Rosa, para pensar as questões apresentadas:

Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total (ROSA, 1994, p. 438).

Por seu turno, Giroux (2012, p. 85, grifo nosso) nos faz pensar nesses modelos resistentes na formação de professores(as) quando diz que:

Tradicionalmente, as Faculdades de Educação têm se organizado em torno de disciplinas convencionais (p. ex., educação matemática) ou de categorias disciplinares ou administrativas (currículo e ensino). Nesse tipo de divisão intelectual do trabalho, os/as estudantes geralmente têm poucas oportunidades para estudar questões sociais mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar [e aqui acrescentamos, as questões relacionadas à formação estética].

Diante do exposto, somos instigadas a buscar outras formas de pensar a formação de professores(as), distanciando-nos dos modelos advindos da tradição dominante e de sua perspectiva de FORMA(ção) regulada pela compreensão de identidades culturais fixas e pela ideia dominante de cultura. Dito de outro modo, somos desafiadas a tentar entender a importância de uma formação capaz de mexer, deslocar e provocar tensionamentos que possam modificar os modos de operar dessas instituições e levem os(as) futuros(as) trabalhadores(as) culturais a pensar e construir práticas que distanciem-se do pensamento hermético da tradição, o que não quer dizer jogar fora a tradição ou suas contribuições, mas dela nos apropriar, com ela dialogar e para além dela trafegar, num esforço para reconhecer que conhecimentos advindos de diferentes lugares são complementares na nossa formação, como nos diz o trecho do cordel já citado, de André Vieira:

Trata-se duma peleja
Travada através dos tempos
Onde as duas contedoras
Andam atrás de um consenso

Contudo, as duas partes
Dão banho de ensinamentos

As duas são importantes
Do mundo, elas são mola
De um lado a ciência
Que tem por sede a escola
Do outro a sapiência
Que o povo tem na caixola

Ambas são imprescindíveis
Representam a própria vida
O debate entre elas
Deixa a coisa esclarecida
Não pode ter vaidade
Ter preconceito ou intriga

[...]

As duas vêm travando
Acirrada discussão
Querendo ser cada uma
Dona da situação
E no final sempre empatam
Sempre as duas têm razão

Por fim, ainda em nossas construções, buscamos abastecer nosso balaio de palha com os conceitos trazidos pelas ideias do currículo enquanto política cultural, aspecto que trataremos a seguir, por entendermos a partir de Silva (2009, p. 55) que pensar o currículo nessa perspectiva implica em “envolver a construção de significados e valores culturais” no campo da educação, e mais especificamente, na formação de professores(as).

3.3 Currículo enquanto Política Cultural: bússola e lentes para/na formação de professores(as)

Para pensar as questões do currículo enquanto política cultural, partimos do debate tratado anteriormente acerca dos Estudos Culturais, das questões do tempo contemporâneo e da ideia de pluralidade de culturas e tomamos Giroux (1999, p. 192) quando situa o debate acerca desse aspecto enquanto “terreno teórico para repensar a educação como forma de política cultural”, proporcionando um “discurso de intervenção e possibilidades”. O autor toma como orientadores, portanto, a educação crítica e a ideia de formação, na direção das possibilidades e do empoderamento de si e dos outros sujeitos envolvidos. Nesse paradigma, professores(as) não são considerados(as) seguidores(as) de técnicas, habilidades e competências, mas enquanto

intérpretes e trabalhadores(as) culturais envolvidos(as) numa perspectiva que rompe com a ideia tradicional e hermética de cultura, para além dos(as) profissionais tradicionalmente pertencentes a este campo – artistas, escritores(as), produtores(as) da mídia, teóricos, museólogos, curadores – em busca de outras lógicas e direções.

A partir das contribuições trazidas pela Teoria Crítica, o conceito de currículo como política cultural rompe com perspectivas de currículo que reduzem-no a planos e métodos ou, ainda, a prática da transmissão de conhecimentos, técnicas, habilidades, conteúdos ou informações inertes e sem sentido para os sujeitos. Isso implica afirmar que o currículo e a pedagogia enquanto política cultural não se alinham com as prescrições universalizantes ou com a adoção de teorias pedagógicas a serem seguidas e copiadas, ao contrário, se preocupam com o relacionamento e o diálogo entre teoria e prática, por entendê-lo também como forma de política cultural capaz de orientar a formação de professores(as) nas especificidades dos locais em que eles podem ser desenvolvidos e das diferentes dimensões que integram a prática pedagógica, além de voltarem a atenção para a produção de subjetividades e relações sociais.

Também Larrosa (2014) nos deixa pistas para pensar o currículo a partir de um ponto de vista cultural, um currículo que adote uma perspectiva plural da/na/para a formação docente, composta por diversos sujeitos, com características particulares, identidades múltiplas e onde transita diferentes culturas. Vejamos o trecho abaixo para refletir sobre isso:

Las diferencias deberían ser el lugar para la comprensión, es decir, para el ejercicio de un tipo de diálogo y de relación con el (culturalmente) otro que aseguraría la emergencia de una comunidad más plural a la que pertenecerían personas con una identidad cultural más compleja, con una mente más amplia, con unas formas de vida más flexibles y ricas, con un pensamiento más abierto y con un tono emocional más receptivo y tolerante (LARROSA, 2002, p. 73)¹⁴.

Nesse sentido, a formação de professores(as) aponta para diversos caminhos e dimensões da formação docente – dimensão política, acadêmica, ética – revelando-nos que o currículo como política cultural pode também ser olhado caleidoscopicamente. No caso do presente estudo, dentre essas possibilidades, elegemos direcionar nossas reflexões com mais acuidade para a dimensão estética, mais precisamente para as formações e experiências estéticas/culturais na formação inicial em Pedagogia, por entendermos que estas integram

¹⁴ Tradução livre: As diferenças deveriam ser o lugar para a compreensão, ou seja, para o exercício de um tipo de diálogo e de relação com o (culturalmente) outro que asseguraria a emergência de uma comunidade mais plural a que pertenceriam pessoas com uma identidade cultural mais complexa, com uma mente mais ampla, com formas de vida mais flexíveis e ricas, com um pensamento mais aberto e com um tom emocional mais receptivo e tolerante.

também o currículo como política cultural e constituem parte da formação das identidades estéticas dos(as) futuros docentes.

Na direção dessas discussões, Costa (2005) diz que o currículo passa a ser considerado como um campo de luta ou ainda, tomando a teoria cultural contemporânea como ancoragem, como campo cultural, terreno privilegiado da política cultural, sujeito a disputas, interpretações, embates de forças, saberes e práticas que contribuem na produção de identidades sociais, de sujeitos com suas particularidades e diferenças.

Em outra produção, a autora retoma essas reflexões quando discute o magistério na política cultural e nos diz que pensar uma “política cultural que incide sobre a identidade poderia ter mais influência sobre o trabalho docente do que materialidades como o currículo nacional, a estrutura da escola ou a organização das turmas” (COSTA, 2006, p. 12).

Também buscamos referência em Nelson, Treichler e Grassberg (2012, p. 29) para refletir sobre o que entra e o que não entra no currículo da formação e o que se relaciona às formações estéticas/culturais dos futuros docentes, pois, sob a ótica destes estudiosos, é preciso refletir que “não é a seleção, isoladamente, que deve ser examinada, mas, antes, seus efeitos e as práticas que a constituem – práticas que nos implicam, também, como intelectuais”. Esses aspectos nos levam a pensar nas estratégias, pistas, percursos, possibilidades, instrumentos, vivências que estão sendo trabalhadas, exploradas, apropriadas e sendo provocadoras de experiências, mexendo/modificando/(des)alinhando/atravessando os sujeitos da formação e construindo suas identidades.

De modo mais específico, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57) defendem que o “currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu” produzidas e que contêm um “conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer o que está sendo ensinado por elas”, levando-nos a ratificar nossa compreensão de que os aspectos que configuram o currículo cultural e que circulam no curso de Pedagogia nos dão elementos também para pensar a dimensão estética que o mesmo envolve.

Ainda os(as) autores(as) supracitados, quando abordam a articulação existente entre os Estudos Culturais e a escola, a qual nos apropriamos e fazemos as transposições para pensar a relação entre os Estudos Culturais e a formação de professores(as) no curso de Pedagogia, por considerarmos que esta formação, dentre tantas possibilidades, deságua quase que inevitavelmente nas escolas, afirmam que “somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p. 57). Entendemos esses

elementos também como possibilidades e caminhos para as formações estéticas/culturais de professores(as), indo além da perspectiva tradicional de estética e de arte, da macroestética, que relaciona a formação estética apenas com o campo da Arte consagrada e aceita pelas instituições e discursos de quem é autorizado(a) nesse campo, aspecto outrora abordado.

A partir de Kellner (2012) e Santomé (2012), é possível entender que as perspectivas tradicionais, herméticas de educação consideram como formas de acesso à cultura apenas o que se relaciona à leitura e à escrita. Nesse caso, os livros são os únicos modos de acesso ao saber e à construção de conhecimentos. Já a perspectiva contemporânea, com a qual dialogamos, amplia as possibilidades de artefatos culturais e dá atenção para outros aspectos/elementos que podem compor o currículo no sentido de entendê-lo enquanto política cultural e suas possibilidades plurais de contribuir na/para a formação de professores(as). Essa perspectiva tradicional da qual falamos compõe, em grande medida, a formação que está na base de grande parte dos docentes que atuam na formação de professores(as), formação esta encaixotada, fragmentada e que, geralmente, atribui grande importância aos saberes específicos e à aplicabilidade destes, deixando de lado, na maioria das vezes, saberes e conhecimentos de ordem cultural ou, ainda, validando apenas os saberes culturais hegemônicos, a exemplo da arte produzida e aceita pelos códigos culturais dominantes.

As questões apresentadas e o olhar crítico acerca do que compõe/integra o currículo, ao mesmo tempo, nos faz ver como tantos elementos das referências que não pertencem às culturas hegemônicas e historicamente aceitas são negadas, silenciadas ou deixadas à margem das formações estéticas/culturais de professores(as). Num sentido oposto a esse posicionamento, a estudiosa do campo da Arte/Educação, Richter (2003, p. 29, grifo da autora) reforça que a perspectiva com a qual dialogamos dilui essas barreiras e encara o currículo a partir da ideia de aproximação entre arte e cotidiano, de estética a partir de uma visão ampliada, plural, horizontal, pois, “envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o conhecimento ‘real’ como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resultante de uma tradição particular, masculina e europeia”.

Esses elementos apontam para um projeto curricular que envolve os(as) estudantes, futuros(as) intérpretes e trabalhadores(as) culturais, e os(as) instigam a participar ativamente e criticamente das ações cotidianas, de buscar caminhos alternativos, rotas e labirintos que os(as) levem a outros lugares e encontros que propiciem uma formação ampliada e extrapole os limites das salas de aulas, abrindo espaço para transformar o processo formativo numa autoformação, que deixe pistas de elementos que poderão transbordar em suas práticas pedagógicas e que

inclua suas experiências no próprio processo formativo, distanciando-se do modelo de educação bancária, ainda hoje adotada em algumas instituições formativas e tão bem esclarecida, discutida e criticada por Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Giroux (2012, p. 84, grifos do autor), ao fazer também alusão às formas dominantes de capital cultural, ainda presentes no campo educacional, reforça nosso pensar acerca das questões discutidas quando afirma que:

A escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da 'minorias'.

A partir do autor supracitado, podemos defender a importância de ver/reconhecer os conhecimentos também pela horizontalidade, a partir da qual as relações hierárquicas se diluem e a formação abre espaço também para os diferentes textos culturais, para as diferentes formas de acessar conhecimentos, para as diferentes culturas e experiências, para além dos livros, dos formatos e modelos tradicionais, provocando “uma mudança radical na construção do conhecimento e nas formas pelas quais o conhecimento é produzido, recebido e consumido” (GIROUX, 2012, p. 95). Desse modo, nos deixa pistas para pensar acerca do capital cultural que vem sendo validado e evidenciado na formação de professores(as), levando-nos a olhar para os diferentes textos que transitam e integram na/a formação inicial em Pedagogia, a fim de buscar entendê-los como textos que compõem as formações estéticas/culturais dos(as) estudantes e, portanto, fazem parte também do currículo enquanto política cultural.

A partir do exposto, defendemos que uma das finalidades do currículo enquanto política cultural é a formação mais ampla de professores(as), indo além da perspectiva de formação voltada apenas para a prática e para a aplicabilidade de conceitos, modelos, técnicas, didáticas e conhecimentos ligados a saberes específicos historicamente validados no campo educacional, um currículo que reconheça as formações estéticas/culturais como elementos provocadores de experiências estéticas que atravessam os sujeitos e contribuem na/para a construção de identidades docentes estéticas. Esses aspectos serão tratados mais detalhadamente na seção seguinte.

4 FORMAÇÕES ESTÉTICAS/CULTURAIS DE PROFESSORES(AS): caminhos possíveis



Imagem 20: Entrada principal da Galleria Nazionale d'Arte Moderna, 2014
Roma, Itália
Fotografia: Mario Vidal

Para iniciar a escrita do presente capítulo, tomamos como referência a imagem que abre esta sessão incitadas pelo convite e pelas provocações causadas pela mesma. Caminhar no espelho nos causou um misto de inquietude, medo e insegurança, sensações provocadas pelo confronto existente entre o movimento, o peso do corpo e a delicadeza do próprio material. Se, por um lado, o chão de espelhos nos repulsa, por outro, nos encanta e nos instiga a arriscar a dar alguns passos. Também, a mesma imagem nos remete a pensar nas inúmeras possibilidades, veios, trajetos, ranhuras já cravadas e provocadas por outras pegadas.

Sensações assemelhadas também foram vivenciadas ao adentrarmos na instalação “Através”, do artista brasileiro Cildo Meireles. O chão, tomado de pedaços de vidros quebrados de diversos tamanhos, nos convida a um passeio permeado de sensações provocadas pelo ritmo que impomos a nossa caminhada pela instalação. Ao mesmo tempo em que somos arrebatadas pelo medo de cair, tropeçar, esbarrar, somos sutilmente aguçadas pelos sons que os passos produzem nos vidros, além dos estímulos provocados pelas pesadas malhas de ferro suspensas, cercando nosso caminhar.



Imagem 21: Cildo Meireles, 1983 - 1989
Através
Instituto Inhotim, Brumadinho, MG
Fotografia: Pedro Motta

A partir das experiências estéticas causadas pela instalação artística brevemente citada, tantas outras sensações e vivências provocadoras de experiências estéticas poderíamos lembrar neste momento – o prazer de experimentar diferentes frutas e sabores, os momentos da infância, quando nos permitíamos deitar no chão para tentar adivinhar os desenhos das nuvens, os cheiros de doces e de temperos vindos da cozinha, o sabor da massa do bolo antes de ir para o forno, o chiado da agulha nos discos de vinil.

Aranha e Martins (2009, p. 405) dizem que “cada experiência estética educa o nosso gosto, nos enriquece emocional e intelectualmente, por meio do prazer e da compreensão que nos proporciona”, nos faz conhecer a nós mesmos, deixando de ser um simples conhecimento de coisas alheias a nós. E é por considerarmos que as experiências podem ser vividas de diferentes formas que começamos a tentar adentrar neste terreno cheio de tensionamentos e que tomamos como eixo do presente estudo, a estética, aproximando-nos dos debates sobre experiências e, mais especificamente, das experiências estéticas, aspectos que unimos em nossas construções caleidoscópicas, na tentativa de compor imagens acerca das formações estéticas/culturais de professores(as) na/para a construção de identidades docentes estéticas, aspecto que encerra nossas discussão na presente seção.

4.1. Unindo peças no caleidoscópio: demarcando alguns debates sobre estética

Durante nossas primeiras incursões nesta escrita, começamos a perceber o debate por vezes complexo que envolve o campo da Estética, gerado e enriquecido pela/na contribuição de muitos sujeitos e de diferentes campos de conhecimentos, notadamente no campo da filosofia que, da mesma maneira, foi responsável durante muito tempo pelos debates sobre as ciências, a lógica, a matemática, até esses campos progressivamente alcançarem independência. No caso da estética, esse empoderamento ocorreu um pouco mais tarde, como veremos a seguir (JIMENEZ, 2004).

No momento de organizar esta escrita, além de termos a ideia das imagens que se proliferam no interior de um caleidoscópio ou dos caminhos, referências, encontros teóricos, acadêmicos e aqueles que, para além do acadêmico, também nos forma, elegemos, da mesma maneira como nos inspiramos no desenho de Mayana Redin, apresentado em nossa introdução, a metáfora da Torre de Babel. Esta figura pode ser entendida como lugar onde, após intervenção divina, se falavam várias línguas e ninguém se compreendia ou, como preferimos nos apropriar

para pensar as múltiplas contribuições que agregam elementos sobre um mesmo lugar, como múltiplas vozes que interagem, comunicam detalhes, nuances, demarcam lugares e nos remetem a pensar aspectos diferentes e até mesmo a considerá-los por vezes ruidosos para os nossos ouvidos (ou para nossa compreensão), mas não menos importantes para entendermos o todo.

Ainda que reconheçamos que alguns(mas) artistas realizaram produções sobre essa temática, a exemplo de Pieter Bruegel, em 1563, e Cildo Meireles, em 2001, escolhemos dialogar com a instalação “Torre de Babel” da artista argentina Marta Minujín, exposta na Praça San Martín, no centro de Buenos Aires em 2011. Vejamos:



Imagem 22: Marta Minujín, 2011
Torre de Babel
Praça San Martín, Buenos Aires
Fotografia: Nestor H. Barbitta

Nossa escolha se deu por reconhecermos nessa instalação uma relação mais estreita com o que acabamos de discutir, pois a instalação composta por uma estrutura de aço de 28m de altura e 30 mil livros de 54 países diferentes, nos faz pensar também Estética como campo de várias influências, abordado de diferentes formas e tomado a partir de diferentes nuances. Foi tentando entendê-lo e, ao mesmo tempo, buscando diferentes referências, estudiosos(as) que se debruçam sobre essa temática que tecemos nossas considerações para desvelá-lo a partir da escuta de diferentes vozes. Para tanto, nos debruçamos inicialmente na etimologia da palavra

estética e encontramos sua origem no termo grego *aisthesis* que significa faculdade de sentir ou compreender os sentidos. Também recorremos a alguns dicionários e encontramos as seguintes definições:

1. Estudo que determina o caráter do belo nas produções naturais e artísticas. 2. Filosofia das belas-artes. “Estética”. Michaelis. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012. Disponível em: <michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 02 set. 2014.

1. fil. Parte da filosofia voltada para a reflexão a respeito da beleza sensível e do fenômeno artístico. “Estética”. Houaiss. 2012. Disponível em: <houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 02 set. 2014.

No dizer de Eagleton (1993, p. 17) estética é “toda a região da percepção e sensação humanas” e tem na filosofia suas primeiras formulações. Já para o filósofo contemporâneo Carrol (2010, p. 177) existem vários usos para o termo “estética”, dentre os quais, destacamos o sentido amplo, ou *lato* e o sentido estrito. No sentido amplo está relacionada à Filosofia da Arte, portanto, estética e filosofia da arte tornam-se sinônimos. No sentido estrito, deriva da palavra grega *aisthesis* e está relacionada à percepção dos sentidos.

Chauí (2000, p. 67) também converge para o sentido amplo quando compreende de modo equivalente estética e filosofia da arte e diz que este campo preocupa-se com “o estudo das formas de arte, do trabalho artístico; ideia de obra de arte e de criação; relação entre matéria e forma nas artes; relação entre arte e sociedade, arte e política, arte e ética”.

Também buscamos orientação no “Dicionário de Filosofia” de Abbagnano (2007, p. 367), o qual afirma que por estética “designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo” e nos apresenta inicialmente algumas compreensões a partir de estudiosos como Baumgarten, Kant, Schiller, dentre outros. No entanto, segundo Bayer (1995), muito antes desses teóricos e filósofos, ainda que não tenhamos nomes de estetas representantes dos nossos antepassados, pode-se afirmar que já existia uma preocupação estética nos textos visuais deixados nos registros rupestres e, em certa medida, uma ideia de belo, mesmo que se reconheça o caráter prático dado a grande parte das criações do referido período, caráter que não atingia o conceito de arte naquele tempo.

Pareyson (1997, p. 2), em seu livro “Os Problemas da Estética”, tomado como referência em vários estudos do campo da Arte, defende que estética – campo frutífero no qual diferentes sujeitos podem transitar – é filosofia e, portanto, não se reduz à crítica, à poética ou à técnica. Esse filósofo nos oferece a definição que permeia suas discussões, quando diz que entende “por Estética toda teoria que, de qualquer modo, se refira à beleza ou à arte: seja qual for a maneira

como se delineie tal teoria”. Ao mesmo tempo, destaca a ideia de beleza e arte presente em seu debate, conforme podemos perceber no excerto abaixo:

Onde quer que a beleza se encontre, no mundo sensível ou num mundo inteligível, objeto da sensibilidade ou também da inteligência, produto da arte ou da natureza; como quer que a arte se conceba, seja como arte em geral, de modo a compreender toda técnica humana ou até a técnica da natureza, seja especificamente como arte bela (PAREYSON, 1997, p. 2).

Essas ideias iniciais nos possibilitam perceber a dimensão do debate nesse campo e as relações de aproximação ou de distanciamento com a arte que diferentes estudiosos(as) podem tomar, deixando-nos pistas para as costuras e amarrações que podem ancorar nossas reflexões.

No resgate da historicidade, autores como Nunes (2011), Bayer (1995) e Suassuna (1992) destacam que os filósofos gregos foram os primeiros a construir reflexões acerca da beleza, reflexões estas iniciadas com Platão, quando em sua obra identifica a beleza com a verdade, a virtude ou o bem. Unindo-se a Platão, Sócrates também traz contribuições que influenciaram os debates sobre estética, levando-a a ser entendida tanto como filosofia do belo quanto como filosofia da arte. O filósofo defende que as coisas belas são aquelas que imitam os modelos ideais, existentes não no mundo terrestre, mas no mundo das ideias, uma beleza transcendental. Ainda Bayer destaca que, em Sócrates, o belo está relacionado ao útil. Segundo o autor, para este filósofo “até as coisas feias podem ser belas se forem úteis” e acrescenta que para os filósofos gregos “a beleza natural está muito acima da beleza artística” (BAYER, 1995, p. 35).

Os aspectos destacados nos distanciam do pensamento desses filósofos por entendermos beleza, objeto da estética, para além da idealização ou do utilitarismo dado, logo, a ideia de beleza que permeia nosso pensar afasta-se dos conceitos apresentados.

Por sua vez, a contribuição de Nunes (2011, p. 15) nos parece mais pertinente e próxima ao modo como tentamos compreender esse campo quando, ao distinguir estética e filosofia da arte, diz que “a rigor, o domínio dos fenômenos estéticos não está circunscrito pela Arte, embora encontre nesta a sua manifestação mais adequada”. Assim, entendemos, a partir da sua discussão, que o domínio estético, ainda que não seja específico do campo da Arte, abrange também este campo, percebido como um fenômeno social que é parte da cultura, contribuindo para nossa compreensão acerca das diferentes manifestações artísticas/culturais que coexistem, os seus valores e até mesmo as que consideramos como esteticamente boas ou não.

Retomando à filosofia grega, temos em Aristóteles, filósofo realista, uma ruptura com o ideal de beleza platônico. Para o filósofo, beleza está relacionada à medida e à proporção.

Segundo Suassuna (1992) Aristóteles também traz uma importante contribuição para o campo estético quando, juntamente com a categoria belo, inclui a categoria feio, ainda que esta seja discutida a partir da comédia, visão oposta da tragédia.

A partir do exposto, podemos afirmar que, para os filósofos clássicos, a estética é dotada de uma concepção naturalista, ligada à ideia de fidelidade, à aparência real das coisas e pode ser entendida a partir de duas variações: o realismo, que busca referência na teoria da imitação de Aristóteles para difundir a ideia de mostrar o mundo como ele é; e o idealismo, que toma Platão como referência e preocupa-se em mostrar o mundo que gostaríamos que fosse.

Já na Idade Média, temos a influência do filósofo Plotino, crítico de Aristóteles e inspirado na estética de Platão. Para ele, estética está relacionada à ideia de estilização e exploração da arte com finalidade de difundir os preceitos religiosos. Segundo Suassuna (1992), em Plotino o prazer estético proporciona uma afinidade consigo mesmo. Isso nos leva a entender que o prazer estético permite ao sujeito se conhecer melhor, pensamento que ecoa em filósofos modernos. Também nesse período começa a surgir no pensamento filosófico maior intensidade e influência do pensamento cristão. Nesse contexto, os estetas dividiram as artes em *trivium* e *quadrivium*, o primeiro compreende as artes teóricas (dialética, lógica, gramática), já o segundo compreende as artes poéticas e as práticas (aritmética, música, astronomia) (BAYER, 1995).

Perissé (2009) acrescenta reflexões ao debate quando, ao aproximar dois grandes campos, Estética e Educação, afirma que, desde a Grécia, percebe-se a existência dessa aproximação. Então, partindo desse pressuposto, apresenta três pensadores, a saber: Agostinho de Hipona, Francisco de Assis e Tomás de Aquino. Em suma, na estética cristã

A Estética volta-se para a realidade como um todo, atenta ao belo ou ao que de algum modo manifesta beleza, harmonia, impacto ou grandeza: obras de arte, elementos da natureza, o corpo humano, objetos em geral. E o faz reflexivamente, filosoficamente, recolhendo e elaborando o que os sentidos (em particular a visão e a audição) nos transmitem de prazeroso (PERISSÉ, 2009, p. 24).

Como vimos, o sentido dado a estética foi modificando ao longo da história, apenas no Renascimento começa a se desligar dos preceitos da igreja e dar início a união do belo com a arte e com a natureza. Desse período destaca-se a ideia de beleza natural transplantada para a arte, abrindo espaço para a beleza artística. É o período também em que as artes estabeleceram uma relação estreita com a matemática, a astronomia, a botânica, a fisiologia e a anatomia. Desse modo, a estética naturalista renascentista se distancia da estética naturalista grega e assume *status* diferenciado.

Também nesse debate ganha destaque a concepção francesa de arte, marcando a estética do século XVII, dominada pelo racionalismo e academicismo, influenciada pelo pensamento de Descartes e pelas ideias iluministas, respectivamente.

É importante destacar também que, ainda no século XVII, sob a influência inicial dos empiristas, o filósofo John Locke e mais tarde David Hume, a estética passa a ser julgada ou entendida a partir do sentimento daquele que vê o objeto. Decorre dessa influência a ideia de que as questões do gosto estético não podem ser classificadas a partir de um determinado grau de importância, tendo em vista que as questões do gosto estão relacionadas às experiências pessoais de cada sujeito, como, por exemplo, nós pesquisadoras, por toda nossa relação e experiências vividas numa cidade do interior e no sertão, possuímos uma identificação com a estética do cangaço que, talvez, pessoas de outras regiões brasileiras não possuam. Isso remete-nos a pensar exatamente a relação citada entre gosto estético e experiências pessoais.

No entanto, as ideias racionalistas prevaleceram também no campo da Arte e passaram a estabelecer princípios e normas para o próprio fazer artístico, estendendo-se até o século XVIII, também reconhecido como o século da razão. Sendo assim, o que antes era senso comum, agora toma uma potência crítica adotada a partir da certeza sobre as coisas, em outras palavras, a razão do século XVIII queria derrubar a tradição e a forma de produzir conhecimentos do século anterior e substituir por um novo conhecimento, pautado no que passava a ser considerado como verdade. No campo da Arte, esses aspectos deram as bases para o Neoclassicismo, movimento orientador das práticas nas Escolas de Belas Artes (BEYER, 1995).

Sobre essas escolas, Barbosa (1998) e Vidal (2011), ao abordarem a historicidade do Ensino da Arte na educação brasileira, apresentam a ênfase em técnicas e a necessidade de seguir padrões pré-determinados, típicos dos preceitos Neoclássicos. Nesse período, o ensino valorizava e exaltava o belo, numa perspectiva oposta ao que propunha o Barroco, e era norteado pela ideologia do dom como determinante das capacidades e habilidades de indivíduos para a arte.

Também é possível retirar elementos para pensar a estética a partir da contribuição de Rousseau, filósofo que serviu de inspiração para a Revolução Francesa, que defendia que apenas a razão era insuficiente para a unidade social, por acreditar na sensibilidade enquanto fundamento estético para pensar o sujeito. Eagleton (1993, p. 25) defende que a partir de Rousseau “ninguém se torna sensível a não ser quando sua imaginação é estimulada e começa a transportar-se para fora de si”. Além disso, o crítico complementa dizendo que “na raiz mesma

das relações sociais encontra-se a estética, fonte de toda coesão humana” (EAGLETON, 1993, p. 25).

Segundo vários estudiosos(as), dentre os quais destacamos Carrol (2010), Jimenez (2004), Nunes (2011), Eagleton (1993), Souriau (1990) e Bayer (1995), apenas no séc. XVIII surge uma disciplina filosófica que irá se debruçar sobre o estudo do belo e suas manifestações na arte, a estética, que se insere no nosso vocabulário, no ano de 1750, pelo filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten quando cria a disciplina de Estética com a finalidade de clarear as ideias do século anterior consideradas obscuras e confusas. Assim, sustenta-se na compreensão de estética enquanto “cognição por meio dos sentidos, ou seja, o conhecimento sensível” (ARANHA E MARTINS, 2009, p. 401). Por sua vez, Nunes (2011) explica que Baumgarten se refere a duas formas de estética, a teórica e a prática, a primeira relacionada aos conhecimentos sensíveis e a relação destes com a beleza e a segunda trata da criação poética, relacionando-se aos princípios para a formação do gosto e da capacidade artística. Em suma, a estética tratada por Baumgarten vai além dos temas tratados pela Filosofia – beleza, harmonia, perfeição, além da arte e de suas funções em cada contexto – e direciona-se para uma ciência do belo, logo, a estética na concepção de Baumgarten não está relacionada à arte, mas, sim, à beleza.

No entanto, Jimenez (2004) nos faz pensar na contemporaneidade sobre a compreensão de estética como ciência do belo e a relação que se estabelece com o conceito de beleza como algo relativo. Nesse sentido, beleza passa a ser apenas uma das categorias deste campo, ao lado do sublime, do trágico, do feio. Portanto, a partir desse estudioso, podemos dizer que a ideia de estética como ciência do belo é histórica.

De acordo com Nunes (2011), apenas em Kant, filósofo idealista que utiliza o conceito de estética adotado por Baumgarten para julgar tanto a arte quanto a natureza, é que percebe-se um novo impulso nas formulações sobre estética, com suas reflexões aprofundadas acerca do juízo do belo, ou ainda, como preferem alguns(mas) autores(as), juízo de gosto ou juízo estético. Bayer (1995, p. 198) diz que juízo para Kant “é a faculdade de decidir se alguma coisa entra ou não numa regra dada; é a faculdade de concluir a partir das regras”.

Kant discute o juízo estético quando apresenta três tipos de experiências: a cognoscitiva, relacionada ao conhecimento intelectual; a prática, relacionada aos fins morais que procuramos atingir na vida; e a experiência estética que é “fundamentada na intuição ou no sentimento dos objetos que nos satisfazem, independentemente da natureza real que possuem”, tem um caráter contemplativo e relaciona-se ou não com o prazer (NUNES, 2011, p. 13).

Bayer (1995, p. XXX) contribui com nossas reflexões sobre essa questão quando nos leva a entender que em Kant a experiência estética é contemplativa e desinteressada, onde o “belo não é senão aquilo que produz um prazer universalmente partilhado”.

Desse modo, para nós, o conceito de experiência estética em Kant ainda está relacionado a um conceito de fruição tradicional, criando um distanciamento entre o observador e o objeto observado. Esse aspecto é criticado por grande parte dos(as) estudiosos(as) do campo da Arte/Educação com os(as) quais dialogamos.

Ainda sobre o juízo estético kantiano, Eagleton (1993) elucida um pouco mais nossas reflexões quando ao discutir a complexidade dessa questão, afirma que o conceito pode remeter tanto a entendimentos quanto a sentimentos. Segundo esse autor, em Kant “juízos de gosto parecem ser descrições do mundo, mas são na verdade declarações emotivas” e complementa afirmando que “os juízos estéticos são assim impessoalmente pessoais” ou ainda “uma subjetividade universal”, pois, “julgar esteticamente significa declarar implicitamente que uma resposta inteiramente subjetiva é aquela que qualquer indivíduo pode necessariamente experimentar, ou que produzirá um acordo espontâneo em todos eles” (EAGLETON, 1993, p. 72). É, portanto, importante considerar os critérios universais que estão na base do pensamento kantiano.

A partir do exposto, afirmamos que se, por um lado, convergimos para o pensamento kantiano, por entendermos que a experiência estética pode ser desinteressada e, mesmo assim, atravessar os sujeitos, por outro, nos distanciamos, por entendermos que o prazer é algo pessoal e envolve concepções, culturas, gostos e vivências que não se enquadram ou não podem ser ditadas como regras. Além disso, não consideramos possível determinar que os gostos e a capacidade de reconhecer o belo nas coisas seja a mesma para todos(as).

Kant diferencia juízo estético de estética transcendental, sendo àquele entendido como juízo sobre a arte e sobre o belo, relacionado ao sentimento do sujeito despertado pelo objeto, essencialmente desinteressado, enquanto que a estética transcendental pode ser entendida como ligada aos *a priori* do conhecimento sensível, inaugurando, a partir de então, a estética moderna e influenciando o pensamento de outros filósofos (ABBAGNANO, 2007; ARANHA E MARTINS, 2009; DUARTE, 2001).

Em síntese, no que se refere à beleza, para Kant, os critérios estabelecidos que ditam o que deve ser considerado belo só podem ser julgados pelo gosto, pelo prazer, mas o prazer depende da cognição, ou seja, em Kant, “o prazer do belo vem da percepção da *forma* do objeto,

em contraste com as sensações ou conceitos que ele desperta. Por isso, a estética kantiana é chamada de formalista” (ARANHA E MARTINS, 2009, p. 444).

Ainda no contexto alemão, destacam-se as ideias de Schiller, herdeiro do pensamento kantiano, que se liga ao conceito construtivo da estética romântica do final do século XVIII. Sua ideia de arte como criação contribui para a estética idealista quando, em seu conhecido estudo sobre a educação estética do homem, defende que “a harmonia no indivíduo e na sociedade depende do cultivo da sensibilidade estética aos valores clássicos da grande arte” (ARANHA E MARTINS, 2009, p. 444).

As “Cartas sobre a Educação Estética” constituem-se como a principal obra de Schiller no campo da Estética, elaboradas no auge da Revolução Francesa – final do século XVIII – num período em que o filósofo estava acometido de tuberculose. Nesses escritos, organizados em forma de cartas como agradecimento pelo apoio financeiro que recebia, aborda as relações entre o contexto político e a estética. Nessa obra, defende que apenas a arte pode educar plenamente o homem, que apenas pela educação estética podem ser resolvidos os problemas políticos, na direção de uma liberdade política no contexto revolucionário de sua época, marcado por um período onde a arte começava a perder espaço na vida moderna, permeada pelo utilitarismo, dominação da ciência e das técnicas, pela humanidade curvada à tirania, conflitos políticos e guerras. Esses aspectos também estão presentes no nosso tempo, embora vestidos com outras roupas, sob outras configurações, marcados por outras nuances (SCHILLER, 2002; KERLAN, 2004; BAYER, 1995).

Da referida obra de Schiller, destacamos dois aspectos: o primeiro, extraído da sua Carta VIII, quando, ao analisar o contexto da época, tece uma relação entre sensibilidade e conhecimento e afirma que “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (SCHILLER, 2002, p. 47).

Esse aspecto chama a nossa atenção e nos aproxima desse filósofo por entendermos que a sensibilidade para olhar e compreender as coisas do mundo, do entorno é também um aspecto do debate contemporâneo da educação. No contexto da formação de professores(as) e, mais ainda, ao discutirmos formações estéticas/culturais, entendemos a formação para sensibilidade discutida pelo filósofo como abertura para diferentes possibilidades de leituras e conexões entre tempos, contextos, espaços, realidades, temáticas. A título de exemplo bem recente, vejamos

abaixo algumas imagens que marcam o momento desta escrita e que contribuíram para nossas reflexões acerca do pensamento shilleriano destacado:



Imagem 23: Fotografia: Nilüfer Demir, publicada em 03 de Setembro de 2015
Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/canada-recebe-criticas-por-nao-ter-recebido-menino-sirio>>. Acesso em: 09 set. 2015



Imagem 24: Charge publicada na reportagem “Ilustrações na internet homenageiam menino sírio morto em praia”, 2015.
Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/ilustracoes-homenageiam-menino-sirio-morto-em-praia-em-redes-sociais.html>>. Acesso em: 09 set. 2015

A fotografia do menino de 3 anos, Aylan Kurdi, encontrado em uma praia da Turquia ao tentar emigrar para o Canadá com seus pais e irmãos, circulou o mundo por meio de jornais,

redes sociais, revistas e, em instantes, tornou-se um viral, ocupando diversos lugares em diferentes mídias – a exemplo das imagens retiradas dos vídeos da música *Harlen Shake* apresentadas anteriormente – tornando-se o estopim para abrir discussões sobre o caso dos refugiados da Síria. Mesmo considerando este um debate importante, não iremos adentrar no presente estudo, tomemos o caso para mostrar outras imagens publicadas e igualmente extraídas da internet:



Imagem 25: Publicada em 03 de Setembro de 2015 na reportagem “Artistas de todo mundo respondem à trágica morte de um menino refugiado sírio”. Fotografia: Valeria Botte Coca
Disponível em: <<http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=35511#ixzz3mVvjGhIn>>. Acesso em: 09 set. 2015



Imagem 26: Charge de Laurent Riss Sourisseau publicada no jornal semanário humorístico francês Charlie Hebdo em 15 e Setembro de 2015
Disponível em: <<https://charliehebdo.fr/>>. Acesso em: 25 set. 2015

Essas são apenas algumas das diversas leituras suscitadas pela forte imagem produzida pela fotografia turca Nilüfer Demir, demonstrando as leituras e maneiras que muitos(as) artistas, ilustradores(as) e jornalistas, além de tantos(as) outros(as) profissionais, tiveram diante do fato, provocando-nos, assim como a fotografia original, a pensar diversas questões (sociais, políticas, econômicas, religiosas, históricas, éticas, dentre outras) e críticas que se entrelaçam. São, em nossa leitura e em diálogo com o fragmento de Schiller citado anteriormente, uma possibilidade de aproximação entre sensibilidade e conhecimento proporcionada pela dimensão estética envolvida nas imagens, contribuem para ampliar a bagagem cultural dos sujeitos, fomentando a nossa leitura de mundo e a nossa visão crítica acerca das coisas que nos cercam.

Afastando-nos do debate suscitado pelas imagens apresentadas, retomamos outro aspecto do pensamento schilleriano que consideramos importante destacar: o interesse desse filósofo acerca dos efeitos da arte em provocar contentamento para todos(as) que dela desfrutam, uma vez que defende que a arte é o caminho para sair do estado de rudeza, de perversão, de esmorecimento que os tempos lhe oferecem (SCHILLER, 2002).

Souriau (1990, p. 635)¹⁵ enriquece as reflexões sobre este aspecto quando diz que para Schiller: “l’éducation esthétique ouvre le chemin de la liberté à une humanité enfin devenue plus harmonieuse, et pour laquelle les sens et l’esprit seraient proches d’une réconciliation”.

Dos elementos supracitados, consideramos pertinente ressaltar duas questões neste momento: o primeiro, que este aspecto foi alvo de críticas por parte de Adorno que acusa Schiller de antecipar o que vem a ser o pensamento da indústria cultural “quando a arte é receitada como vitaminas a cansados homens de negócios” (ADORNO, 2001, p. 13); o segundo, o fato de entendermos que as reflexões de Schiller não podem ser pensadas deslocadas do contexto em que foram escritas. O filósofo viveu no período da Revolução Francesa e os grandes embates daquele momento da história da França provocaram rebatimentos nas suas formulações.

Em suma, tratando do pensamento de Kant e de Schiller, filósofos recém-discutidos, podemos afirmar que se, por um lado, nos aproximamos do pensamento kantiano, por considerar que a experiência estética pode ocorrer com diferentes objetos (aqui entendidos quer sejam eles da arte ou não), por outro lado, nos distanciamos desse filósofo, por entendermos que o sujeito, no caso do nosso estudo, sujeitos da formação de professores(as), futuros(as) trabalhadores(as) culturais, podem também buscar experiências estéticas a fim de construir

¹⁵ Tradução livre: A educação estética abre o caminho da liberdade para uma humanidade que é finalmente mais harmoniosa, para a qual os sentidos e o espírito estarão próximos de uma reconciliação.

conhecimentos e, mais ainda, por entendermos que as experiências estéticas constroem conhecimentos que se apoiam em outro paradigma, além de entendermos que o interesse pelas experiências estéticas podem advir da necessidade de aumentar as possibilidades de enriquecer a bagagem cultural desses sujeitos, de modo a contribuir no desenvolvimento de suas práticas. Já no que se refere aos elementos destacados do pensamento de Schiller, se por um lado nos aproximamos das reflexões deste filósofo por concordarmos que sensibilidade e conhecimento são elementos importantes na/para a formação de professores(as), aspectos a serem explorados a partir de experiências estéticas/culturais vivenciadas em diferentes campos, momentos, componentes curriculares, espaços e a partir de diferentes formas, linguagens, possibilidades; por outro lado, nos distanciamos da ideia de arte como contentamento, por entendermos, até mesmo tomando as imagens que apresentamos anteriormente, que a arte pode nos provocar também tensionamentos, indignações, sensações que nos deslocam, inquietam, nos atravessam, muito além do contentamento destacado pelo filósofo. Nesse sentido, a crítica adorniana acerca desse aspecto parece-nos pertinente na construção de um pensamento contemporâneo acerca da estética.

Ao dar continuidade ao seu debate, Eagleton (1993, p. 30), em seu estudo sobre Hegel, filósofo da transição entre os séculos XVIII e XIX, destaca que, segundo esse pensador, a investigação estética contempla dois sentidos: sentido teórico intelectual e o ideal, como a visão e audição; em contraposição aos sentidos inferiores, o olfato, o gosto e o tato. Desse modo, nos diz que, para Hegel, “não pode haver estética do odor, da textura ou do paladar”. Esse aspecto nos distancia deste filósofo, tendo em vista que nosso modo de pensar estética na direção de um pensamento contemporâneo também perpassa esses sentidos, não limita-se ou enaltece a visão como única possibilidade de aproximação com experiências estéticas, conforme exemplificamos no início do presente capítulo.

Sobre tal questão, Dewey (2010a, p. 129) nos dá aporte quando discute que na dimensão estética todos os sentidos estão envolvidos, “a visão, a audição e o paladar tornam-se estéticos” a medida em que são elementos de uma experiência estética.

Se considerarmos o campo da Arte, e mais especificamente a arte contemporânea, podemos listar algumas produções que se alimentam das possibilidades de interação entre sujeito e objeto mediadas por estes sentidos explorados em instalações, performances, *site specific*, a exemplo de algumas produções e provocações do artista brasileiro Ernesto Neto com suas experimentações com temperos e ervas que convidam-nos a participar enquanto andamos pela instalação, podendo tocá-las, senti-las, cheirá-las ou, ainda, no trabalho “*Promenade*”, do

francês “caminhada”, desenvolvido por Dominique González-Foerster. Essa audio-instalação ocupa uma sala de grandes proporções, onde o som e a temperatura são regulados, e nos convida a fazer uma caminhada pelo espaço ou, ainda, para fazer uma pausa e nos deixar permitir “ver” a partir de outros sentidos, já que podemos deitar no chão frio, ouvir o som da chuva e da água correndo, que emerge de todos os lados, e experimentar diferentes sensações. Permite-nos uma pausa para ver, sentir, projetar imagens e até mesmo resgatar imagens que estão presas no nosso imaginário, em nossas lembranças. Vejamos os registros fotográficos dos trabalhos citados abaixo:



Imagem 27: Ernesto Neto, 2008

While nothing happens (detalhe de instalação)

Museo MACRO, Roma, Itália

Fotografia: Giorgio Benni.

Disponível em:

<https://en.museomacro.org/mostre_ed_eventi/mostre/ernesto_neto_mentre_niente_accade_while_nothing_happens>. Acesso em: 25 set. 2015



Imagem 28: Dominique González-Foerster, 2007

Promenade, áudio instalação

Instituto Inhotim, Brumadinho, MG

Disponível em: <<http://www.inhotim.org.br/en/inhotim/contemporary-art/works/promenade/>>. Acesso em: 25 set. 2015

Retomando o pensamento hegeliano, Souriau (1990, p. 820)¹⁶ afirma: “en même temps que Hegel reconnaît à l’art la dignité d’être oeuvre de l’esprit, il le subordonne cependant à la philosophie : l’art n’est qu’un premier pas sur la voie de l’esprit qui conduit à la connaissance de soi”.

Assim, na construção das nossas ancoragens, afirmamos que também nos distanciamos do pensamento hegeliano por considerarmos que a arte não está subordinada a nenhum campo, pois em nossa visão e em nossa aproximação com os debates contemporâneos, defendemos que os campos de conhecimentos possuem igual importância. Nesse sentido, são considerados independentes, podendo fazer pontes, conexões, diálogos com outros campos sem a eles serem subordinados. Também nos afastamos quando este filósofo defende que a criação artística é uma atividade inconsciente da esfera do dom, por entendermos, ancoradas em nossos referenciais teóricos do campo da Arte/Educação, que a ideologia do dom apoia-se na ideia de

¹⁶ Tradução livre: Ao mesmo tempo que Hegel reconhece na arte a dignidade de estar aberta ao espírito, ela o subordina contudo à Filosofia: a arte é apenas o primeiro passo que conduz ao conhecimento de si.

que o(a) artista é considerado(a) um ser supremo, divino, dotado de um saber que o(a) torna diferenciado(a), aspecto que se distancia dos debates contemporâneos desse campo.

Opondo-se ao modo de pensar estética do século XVIII, o século XIX ficou marcado pelo romantismo, pelo “individualismo crescente, cheio de sensibilidade e de imaginação” (BAYER, 1995, p. 261). Nesse contexto, destacamos os escritos de Victor Hugo que traz o feio e o grotesco para a literatura. Por outro lado, opondo-se a perspectiva do romantismo, temos a perspectiva naturalista que domina toda a segunda metade do século XIX, no qual surgem as ideias de Baudelaire, que viveu e produziu num contexto onde predominou a ciência, o que traz rebatimentos para sua poesia, ao mesmo tempo em que se destacam os pensadores, escritores e filósofos que se apoiaram numa perspectiva simbolista, a exemplo de Rimbaud e Mallarmé, que trouxeram para a poesia os estados sentimentais, buscando exprimir-se de acordo com as próprias sensações, criando versos mais livres e com ausências de rimas. Ao mesmo tempo, na estética russa, surgem nomes como Dostoievski e Tolstoi, o primeiro influenciado pelo princípio estético de Schiller sobre a ligação entre o belo e o bem; e o segundo com uma estética social (BAYER, 1995).

Nas leituras que nortearam nossa incursão teórica, percebemos que, até o século XIX, a estética americana não aparece como tendo uma característica própria, tendo em vista que o período chamado de colonial foi tomado fortemente pelas referências europeias, que, como sabemos, minaram as histórias, silenciaram sujeitos, desconsideraram produções estéticas existentes e levaram para os livros – fontes importantes e responsáveis por disseminar o que sabemos do passado – apenas aquilo que interessava a classe dominante do período. Destacamos que, a partir do referido século, nomes como o do romancista e poeta Edgar Allan Poe começam a figurar os escritos no campo da literatura, trazendo elementos como o mistério e o macabro, em seus escritos de ficção policial.

Mais especificamente no contexto brasileiro, a influência da estética europeia como modelo foi provocada, sobretudo, pela vinda da família real e pelas orientações estéticas da Academia Imperial de Belas Artes, liderada e conduzida pelo pensamento europeu. No entanto, algumas rupturas ou tentativas de introduzir elementos próprios podem ser percebidas na produção artística brasileira, a exemplo das produções de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, que deixa marcas de uma estética própria, ainda no século XVIII, e das misturas que deram origem ao choro de Joaquim Antônio Callado.

Assim, a partir do exposto, podemos afirmar a existência de uma variedade de pensamentos que indicam uma ampliação dos modos de pensar estética até o século XIX,

marcados pelas categorias, pela pluralidade de maneiras de produzir arte e pelas misturas e influências que começaram a ser percebidas e se intensificaram no século seguinte, nos possibilitando perceber movimentos mais contundentes nesse campo, na direção de uma concepção de estética contemporânea, com a qual dialogamos.

4.2. Pistas da/para a construção de um pensamento contemporâneo acerca da estética

Ao adentrarmos na leitura sobre estética a partir do século XX, é possível entender as marcas de rupturas, mudanças e nuances quando a arte passa a não ser obrigada a “representar naturalisticamente o mundo, nem promover valores, sejam eles sociais, morais, religiosos ou políticos” (ARANHA, MARTINS, 2009, p. 446). Por outro lado, aspectos formalistas como linhas, cores, formas, texturas, volumes e espaços ganham maior relevância nas análises desse campo, incorporando novos elementos aos debates acerca da estética.

Também nesse contexto a arte passa a ser engolida pela produção de mercadorias e assume uma posição cada vez mais marginal, tornando-se menos significativa na ordem social, mas, ao mesmo tempo, possibilitando modelos ideológicos para serem lidos criticamente (EAGLETON, 1993).

Walter Benjamin, filósofo da Escola de Frankfurt – importante contribuição para a Teoria Crítica, tomada como referência para diferentes campos, dentre os quais destacamos neste estudo os debates contemporâneos no campo da Arte, da Estética e também da Educação –, em seu já conhecido trabalho “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, nos faz entender um pouco mais as mudanças desse período ao discutir a perda da aura da obra de arte, provocada, sobretudo, pela ideia de reprodução que ganhava espaço naquele contexto. As reproduções tornavam a arte acessível para maior parte das pessoas, democratizando a cultura, levando-a, disseminando-a para lugares e pessoas antes completamente alheias a esse universo, os(as) trabalhadores(as) (CHAUÍ, 2000). Também Nunes (2011, p. 116) tece sua opinião acerca dessas questões e nos faz pensar nos rebatimentos na contemporaneidade:

Uma das mais importantes transformações a que estamos assistindo hoje, em decorrência dos meios técnicos de reprodução de imagens – fotografia, cinema, televisão –, é, segundo Walter Benjamin, a perda da aura das obras de arte, que, reproduzidas, divulgadas e vulgarizadas, para satisfazer às necessidades da cultura de massa, multiplicam-se em grande número, tornando-as familiares e banais.

Contribuindo para o pensamento da Teoria Crítica iniciado por Walter Benjamin, Theodor Adorno, em seu estudo “Teoria Estética”, também discute as questões relacionadas à produção de arte no século XX a partir de categorias como novo, permanente e provisório. Também acrescenta que a cultura está intrinsicamente ligada à produção de mercadorias e que a arte é uma forma válida de crítica às condições de produção. No entanto, ela sofre com os impactos da indústria cultural, aspecto que leva este pensador a afirmar que “desde que a arte foi tomada pelo freio da indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitada” (ADORNO, 2001, p. 15).

A forma como esse pensador tece suas reflexões pode ser melhor compreendida ao refletirmos sobre o modo específico vivido e em decorrência dos acontecimentos que marcaram o contexto e o período de produção desse filósofo, quando esteve exilado nos Estados Unidos e descobriu a cultura de massa – rádio, televisão, publicidade e o crescimento do cinema – carregada pela essência hollywoodiana do divertimento, da distração e dos negócios, retirando-o do lugar, agitando suas ideias sobre cultura e sua concepção de experiência estética, haja vista sua formação e aproximação com a música clássica vienense (FLEURY, 2011). Diante disso, a arte para Adorno não podia ser outra coisa, a não ser reflexiva, aspecto que nos leva a compreender suas críticas a Schiller acerca da arte enquanto contentamento a qual nos referimos anteriormente.

Destacamos também, dentre os pensadores que contribuíram para as formulações do campo da Estética no século XX, Robert Head e John Dewey, duas importantes referências e influências também para o campo da Arte/Educação. O primeiro, no contexto inglês, inicia suas reflexões a partir da experiência com poesia, depois segue com investigações sobre as Belas Artes. O autor contribui para este debate com seus escritos, dentre os quais destacamos “A Educação pela Arte” e “O Sentido da Arte”, tornando-se referência dos debates educacionais acerca da arte como base da educação, influenciando também na Arte/Educação brasileira. Por sua vez, no contexto americano, John Dewey contribui com seus escritos sobre valores, moral e educação e, traz, em seu livro “Arte como Experiência”, um importante subsídio para o campo da Estética, quando defende que a experiência é a base das nossas formulações e conceituações. Desse modo, opõe-se ao idealismo kantiano no qual prevalece a ideia de que elaboramos conceitos independentes da experiência, os *a priori* (BAYER, 1995).

Vale aqui destacar a leitura de Karplan (2010, p. 9) sobre o pragmatismo em Dewey – aspecto bastante criticado no pensamento deweyano – e a defesa de que este filósofo não tinha como ênfase os “fins materiais, mas uma avaliação de meios e fins por suas condições e

consequências na experiência”. É, portanto, segundo esse autor, uma filosofia da ação que tem a experiência como princípio, longe da ideia vulgar e simplista de utilidade prática, ao contrário, é um modo de construir pensamentos a partir da experiência, levando a uma filosofia do pensamento, perspectiva que converge para as reflexões travadas por Barbosa (2008).

Outro elemento destacado por Bayer (1995) como merecedor de atenção nos escritos deweyanos e que dá suporte para nossas reflexões acerca da estética e da experiência estética, discussão que adentraremos mais incisivamente em seguida, refere-se ao fato de distinguir o estético e o artístico, pois, ainda que as discuta enquanto ações que se relacionam diretamente com a experiência, leva-nos a entender que, na produção deweyana, o artístico está relacionado à atividade criadora.

Esse aspecto também é ressaltado por Karplan (2010, p. 42, grifos do autor) quando diz que Dewey distingue artístico de estético e que “sua filosofia da arte lida mais com o ‘artístico’ do que com o ‘estético’”, pois, para este filósofo, o domínio do artístico está relacionado ao campo da produção artística e o domínio do estético está relacionado ao campo da resposta apreciativa. No que se refere a essa discussão, nos afastamos do debate deste filósofo por entendemos que esses elementos, vistos nesse sentido – artístico e estético –, fazem parte do mesmo domínio, da dimensão estética. Desse modo, tanto a produção artística quanto o processo de interpretação e leituras pessoais são potencialmente elementos de experiências estéticas.

Os debates no campo da estética passam a ganhar fôlego com o esgarçamento das ideias acerca das transformações da arte no século XX. Esse motivo leva Bayer (1995) a dividir o período antes e depois da Segunda Guerra Mundial, quando as formulações sobre a estética começam a ser remexidas a partir da influência e dos tensionamentos propostos pelas produções provocadoras que abrem espaço para outros tipos de experimentações e estendem o campo da Arte para além do tradicionalmente explorado, a exemplo dos *ready mades*, de Marcel Duchamp, conforme destacamos nas imagens a seguir:



Imagem 29: Marcel Duchamp, 1917
A fonte
Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Roma.
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 30: Marcel Duchamp, 1964
Secador de garrafas
Centre Georges Pompidou, Paris
Fotografia: Fabiana Vidal

Em seu artigo “La Nouvelle Donne - Remarques sur quelques qualifications du mot art”, Thierry de Duve¹⁷ tece uma leitura sobre as produções supracitadas para discutir as fronteiras internas e externas existentes e resistentes no campo da Arte, que reverberam no pensamento

¹⁷ Tradução livre: A novidade dada: Notas sobre algumas qualificações da palavra arte.

acerca da estética. Sobre as fronteiras internas, podemos citar as hierarquizações dentro do próprio campo da Arte. Essas fronteiras impedem que diferentes formas de produções se misturem, propiciam a separação em categorias como pintura, desenho, escultura. Já as fronteiras externas limitam e interditam que outros aspectos se agreguem às produções artísticas. A partir do exposto Duve (2009, p. 167)¹⁸ tece uma análise sobre produções que dialogam com essas rupturas, vejamos abaixo:

Il est clair qu'un objet comme une roue de bicyclette, une pelle à neige ou un urinoir est exclu a priori du système des beaux-arts, parce qu'il est impossible de le ranger dans un des arts en particulier. Ces objets ne respectent les conventions d'aucun d'entre eux et ne sont par conséquent comparables aux produits d'aucun d'entre eux.

Para ele, os aspectos encontrados em produções que não respeitam, não se enquadram ou não atendem aos limites internos e externos do campo das Belas Artes dão abertura para a criação das categorias “Não Arte” ou “Anti-Arte”, o que para nós reverbera intensamente no modo contemporâneo de pensar estética (DUVE, 2009, p. 167, grifos do autor).

Os aspectos destacados nos levam a afirmar que esses objetos contribuem para inaugurar a estética contemporânea que passa a questionar as ideias de verdade da própria arte, questiona o conceito de gosto e de beleza e o jogo de significados e interpretações possíveis, entende a desconstrução, o ecletismo, as dualidades, a efemeridade, aceita novos materiais, suportes, meios e técnicas nas produções artísticas, deslocando o conceito tradicional de obra para a ideia de objeto. Desse modo, a estética contemporânea insere no campo da Arte outros modos de pensar, além de agregar categorias provocadoras, instigadoras, questionadoras e antes impensadas. Como nos diz Darras (1995, p. 47)¹⁹, “un à un, tous les refoûlés de l'art, le prosaïque, le banal, l'ordinaire, le quelconque, le quotidien, l'usuel et l'inintéressant s'avancèrent sur la scène culturelle”.

Darras (2006), em outra produção, discute que estas mudanças trazem rebatimentos para o campo educacional, mais especificamente para o campo da Arte/Educação, quando a visão dominante passa a ser questionada em direção a uma compreensão de educação cultural.

No contexto brasileiro, vários elementos indicam as transformações do século XX e provocaram mudanças no campo da Estética, a partir da participação de artistas numa

¹⁸ Tradução livre: É claro que um objeto como uma roda de bicicleta, uma pá de neve ou um urinol é excluído a priori do sistema de belas artes, porque é impossível armazená-los em uma das categorias de arte particulares. Estes objetos não respeitam as convenções de nenhuma delas e não são consequentemente comparáveis aos produtos de nenhum deles.

¹⁹ Tradução livre: Pouco a pouco, todos os recusados da arte, o prosaico, o banal, o ordinário, o qualquer, o cotidiano, o usual e o desinteressante se avançam sobre a cena cultural.

concepção de arte engajada, provocadora, política, social e crítica, nos diferentes campos da Arte. Vejamos o fragmento a seguir:

Essa posição foi defendida pelo teatro de Brecht e, no Brasil, pelo de Augusto Boal; pela poesia de Maiakovski e Pablo Neruda, e, no Brasil, pela de Ferreira Gullar e José Paulo Paes; pelo romance de Sartre e, no Brasil, pelo Cinema Novo; pela pintura de Picasso e, no Brasil, pela de Portinari; na música, a música popular dos anos 60 e 70 foi de protesto político, com Edu Lobo, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, Milton Nascimento, entre outros (CHAUÍ, 2000, P, 415).

Acrescentando elementos aos supracitados, no contexto das Artes Visuais, ainda podemos citar conexões mais intensas com a compreensão de arte e estética para além das fronteiras tradicionais a partir dos anos de 1960, quando artistas como Lygia Clark, Lygia Pape, Hélio Oiticica, Nelson Leirner e, mais especificamente no contexto pernambucano, Paulo Bruscky, dentre outros(as) ousaram romper regras e quebrar tradições ainda persistentes. Assim, produções que estimulam a interação entre sujeito e objeto, ou que envolvem experimentações com materiais diversos, são alguns dos elementos trazidos para a arte brasileira e marcadores desse contexto. Vejamos a produção abaixo da artista Lygia Pape:



Imagem 31: Lygia Pape, 1967

Divisor, registro de performance realizada numa favela do Rio de Janeiro
Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ)

Fotografia: Paula Pape e arquivo do Projeto Lygia Pape

Disponível em: <<http://www.lygiapape.org.br>>. Acesso em: 03 mar. 2016

Favaretto (1999), na palestra proferida “Isto é Arte?”, discute que as transformações que marcam as produções artísticas apontam para um olhar contemporâneo e para a abertura para a

multiplicidade de interpretações sobre o próprio conceito de arte, para a ideia de artista, para os modos como a arte se apresenta culturalmente, para as categorias belo e feio, que adquirem igual importância no campo da Arte. Sobre isso, Adorno (2008, p. 41) acrescenta que no campo da Estética “tão inteiramente dinâmica é a categoria do feio como igualmente necessária é a sua contraparte, a categoria do belo”. Esses são aspectos que adentram e tomam força na contemporaneidade.

Numa perspectiva contemporânea, arte é vista de forma ampliada, uma vez que encontra-se presente em diferentes atividades humanas, para além do que está contemplado nos espaços consagrados, conforme podemos perceber no fragmento abaixo:

Do ponto de vista estético, todas as poéticas são igualmente legítimas: não importa que a arte seja compromissada ou de evasão, realista ou idealista, naturalista ou lírica, figurativa ou abstrata, pura ou carregada de pensamento, doura ou popular, espontânea ou refinada, e assim por diante; o essencial é que seja arte (PAREYSON, 1997, p. 16-17).

Dewey (2010a, p. 63) nos faz pensar em uma visão de ruptura com formas dominantes do campo da Arte quando afirma que “tão vastas e sutilmente disseminadas são as ideias que situam a arte em um pedestal longínquo, que muita gente sentiria repulsa, em vez de prazer”, pois, para ele, assim como para nós, essa arte instituída, comumente aceita pelos discursos e práticas e, portanto, reservada para poucos(as), provoca grandes distanciamentos. Também, no campo da Arte/Educação encontramos autores(as) que unem-se a essa discussão e ressaltam que a visão dicotômica classifica o que é e o que não é arte, o que entra e o que não entra nos espaços sagrados. Vejamos o que diz Rosa (2005, p. 60):

A arte que não é institucionalizada, que não faz parte do circuito artístico, não é considerada arte, é no máximo considerada artesanato ou ainda folclore. Quem determina o que é artístico ou não são os curadores de museus, os donos de galeria, o crítico de arte, ou seja, um pequeno grupo de intelectuais.

Essas questões contribuem para reforçar o discurso da macroestética, para também colocar arte e estética num pedestal, separando-as, incontestavelmente, da vida daqueles(as) que não atuam diretamente no campo da Arte (PEREIRA, 2013), a exemplo dos sujeitos da nossa pesquisa, futuros(as) docentes do campo da Pedagogia. Por outro lado, esse aspecto também nos faz pensar sobre as buscas e alternativas que encontramos para acessar arte, por entendemos que, de algum modo, podemos procurar brechas e escapar dessa ordem regada em busca daquilo que chega até nós ou que nos escapa.

Ao fazer uma leitura sobre as produções artísticas contemporâneas, Carrol (2010) tece uma crítica aos teóricos firmados numa concepção tradicional de estética, por desconsiderarem obras e objetos que não se alinham ou não se enquadram nos modos e modelos fechados e tradicionais de produção de obras de arte. Também nos unimos a essa crítica por defendermos que esse tipo de teorização vai de encontro ao pensamento contemporâneo da estética que estamos incursionando, tendo em vista que podemos considerar como nos diz o autor, que,

a arte anti-estética já existe há mais de oitenta e cinco anos, e tem sido classificada como arte pelos historiadores de arte, críticos, colecionadores e uma grande parte do público informado. Também não é um movimento marginal do século XX, tendo sido muitas vezes protagonista (CARROL, 2010, p. 204).

Em outras palavras, ao negar movimentos influenciados pela arte anti-estética, esses(as) teóricos(as) assumem que suas teorizações não englobam toda e qualquer arte ou qualquer estética, não acompanham a evolução das práticas, dos modos contemporâneos de pensar e produzir arte cada vez mais presentes.

Vale destacar também que, no campo da Educação, ainda percebe-se resistência quanto às produções contemporâneas que desestruturam o pensamento tradicional, enquadrado e categorizado da arte. Muitas vezes, o silenciamento destas no campo educacional se dá também pela ausência das mesmas na formação de professores(as) (LOPONTE, 2012).

Para nós, o diálogo com a arte contemporânea também é fundamental no campo educacional, uma vez que traz para a dimensão estética elementos que contribuem na (des)construção e formação das nossas identidades, a partir do diálogo estreito com a produção artística do nosso tempo. Com relação a isso, Kerlan (2004, p. 172)²⁰ acrescenta: “l’art contemporain a donné un tour radical aux uns comme aux autres, jusqu’au *body art* et autres performances, jusqu’aux expériences de dissolution de soi”. Em outras palavras, a arte contemporânea passa a ser compreendida pela sua capacidade de falar de nós, de nos retirar do lugar e nos colocar além do posto de sujeitos passivos(as) observadores(as), nos convida, nos interroga, nos provoca a nos desfazer e, ao mesmo tempo, nos refazer a partir de outras bases.

De modo enfático, Genin (2009, p. 11) utiliza a palavra francesa “*désarroi*” – desordem – ao nos convidar para abrir pistas na (des)construção e no (re)fazimento dos conceitos de arte e estética e da própria relação que estabelecemos com esses campos. Nas palavras do autor:

²⁰ Tradução livre: a arte contemporânea deu uma volta radical de um lado e de outro, da arte do corpo e outras performances até as experiências de dissolução de si.

Caducité des règles de l'art puisque aujourd'hui le dérèglement est admis de fait; caducité de la définition de l'art puisque les définitions se multiplient sans qu'aucun consensus puisse se dégager; caducité de l'oeuvre puisque la notion même d'oeuvre semble périmée, dépassée par celle de processus, d'acte, ou d'experimentation; caducité des critères des jugements de valeur, des jugements de goût puisqu'aucun repère universel et nécessaire n'arrive à s'imposer; caducité des prédicats esthétiques employés dans nos jugements, certains prédicats ayant complètement perdus de leur pertinence (GENIN, 2009, P. 11-12)²¹.

Ao tensionar essas questões, somos levadas a pensar o que entra e o que não entra nas formações estéticas/culturais na formação de professores(as). Mais especificamente, estamos falando das produções que circulam dentro da formação, pois essas escolhas, em certa medida, poderão ser detonadoras de experiências estéticas, assim como poderão também ser tomadas como referência nos diálogos com as práticas docentes dos sujeitos da formação, futuros(as) professores(as), ou no dizer de Giroux (1999), futuros(as) trabalhadores(as) culturais, assim como poderão contribuir fortemente para desconstruir nossas certezas, nossas ideias fixas, nossa visão às vezes ainda tomada pela previsibilidade das coisas e, conseqüentemente, para a formação de identidades estéticas.

Como vimos, o caráter metamorfoseante da arte provoca modificações no conceito de estética. Ao mesmo tempo, essas concepções ditam modos de pensar e classificar o que pode ser compreendido como arte. A título de exemplo, podemos pensar que o que antes era produzido para ser objeto de rituais, adornos e elementos decorativos, hoje adquiriu o conceito de arte, como as máscaras africanas, objetos e mantos de rituais indígenas, sarcófagos egípcios, urnas funerárias etc. Vejamos o que Dewey (2010a, p. 68-69) nos diz sobre esse aspecto:

Objetos que no passado foram válidos e significativos, por seu lugar na vida de uma comunidade, funcionam hoje isolados das condições de sua origem. Em vista disso são também desvinculados da experiência comum e servem de insígnias de bom gosto e atestados de uma cultura especial.

Em outras palavras, é importante entender a construção histórica dos modos de pensar arte e estética para refletirmos sobre aspectos que contribuem para enaltecer ou considerá-los como algo para privilegiados(as) ou ainda para entender como esses campos se apresentam nos dias atuais e como também influenciam na construção das nossas identidades. Sobre isso, Hall

²¹ Tradução livre: Anular as regras da arte porque hoje o rompimento é aceito; anular as definições de arte porque as definições se multiplicam sem que nenhum consenso possa ser alcançado; anular a obra porque a noção mesma de obra parece desatualizada, ultrapassada por aquela noção de processo, de ato ou de experimentação; anular os critérios de julgamentos de valor, os julgamentos de gosto uma vez que nenhuma referência universal e necessária tente se impor; anular os predicados estéticos empregados nos nossos julgamentos, alguns predicados tiveram completamente perdidos sua pertinência.

(2014, p. 40) corrobora nossa reflexão quando diz que “todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais” e, de alguma maneira, também interfere nas identidades culturais dos sujeitos, orientando-nos para novos/diferentes modos de ser.

Na continuidade de nossas reflexões, as transformações nesse campo nos levam a afirmar que a estética contemporânea enriquece-se com os debates anteriores, ganha mais espaço a partir do século XXI, está ligada ao conceito de arte como construção e entende que a produção artística é fruto dos fatores mútuos de ação e recepção, considerando as interpretações, experiências, historicidade, gostos e pontes que estabelecemos entre o passado e presente, apropriações e diálogos intertextuais.

Duve (2009) une-se a esse pensamento contemporâneo e discute uma visão não excludente, quando se refere a esse modo de pensar a arte nomeada por “arte em geral” diferindo das nomenclaturas Belas Artes e Artes Plásticas, ainda presente em muitos contextos. Sobre esse modo contemporâneo de pensar arte, destaca:

L’art en général ne vient pas s’ajouter aux médiums traditionnels comme la peinture et la sculpture; il ne se distingue pas des genres traditionnels comme le paysage ou le nu; il ne représente pas une catégorie stylistique qu’on pourrait reconnaître à l’un ou l’autre trait commun, comme les ismes dont le XX siècle a été fécond. La peinture et la sculpture, le paysage et le nu, et tous les ismes du XX siècle font au contraire partie de l’art en général, puisque l’art en général n’exclut rien (DUVE, 2009, p. 166-167)²².

Para além do campo da Arte e aproximando-se também dos debates contemporâneos, Carrol (2010) nos apresenta sua compreensão acerca da estética quando discute que a investigação estética pode ser considerada tomando ou não a arte como referência. Nesse sentido, assim como a relação com a arte, podemos perceber que “os objetos e acontecimentos naturais, como o céu estrelado de noite e as tempestades marítimas, provocam experiências estéticas e possuem propriedades estéticas” (CARROL, 2010, p. 179), a exemplo das experiências pessoais citadas na abertura deste capítulo. Souriau (1990, p. 236)²³ também nos remete a pensar nessa visão ampliada quando, ao discutir o conceito de beleza, destaca a importância de voltar nossa atenção para “la beauté d’un paysage, d’un arbre, d’un nuage”.

²² Tradução livre: A “arte em geral” não se junta aos meios tradicionais como a pintura e a escultura; ela não se distingue dos gêneros tradicionais como a paisagem ou o nu; ela não representa uma categoria estilística que podemos reconhecer por um ou outro traço em comum, como os ISMOS no qual foram fecundos no século XX. A pintura e a escultura, a paisagem e o nu, e todas os ISMOS do século XX fazem, ao contrário, parte da “arte em geral” porque a “arte em geral” não exclui nada.

²³ Tradução livre: A beleza de uma paisagem, de uma árvore, de uma nuvem.

Essas questões unem-se ao que nos propõe Darras (1998) quando nos faz pensar que, na contemporaneidade, o conceito de estética amplia-se, adquire um caráter de horizontalidade, vai além da compreensão e da relação com a ideia de beleza tradicional, fechada, acadêmica, tendo em vista que o próprio conceito de beleza sofre transformações, passa a ser singular, ou seja, não é universal, depende de cada sujeito, de suas experiências também estéticas e das construções culturais com as quais se forma.

Sobre isso, Martins (2011), nos esclarece que, historicamente, a estética esteve relacionada ao campo da Arte, à discussão sobre o belo e mais especificamente, à disciplina de História da Arte, sendo então responsável por orientar nossos modos de entender as mudanças estilísticas apoiadas também na concepção filosófica que estava na base de cada movimento. Desse modo, nos sugere pensar que nos tempos de transformações em que vivemos “a estética procura seus contornos. Os marcos de referência herdados do passado, sob o olhar de Platão, Aristóteles, Kant e de tantos outros teóricos, vão sendo pulverizados” e, como preferimos adotar, vão sendo (des)(re)construídos caleidoscopicamente, sem excluir peças tão importantes como o passado, a historicidade, os contextos, mas revendo-os, agregando novos/outros/diferentes elementos, passando a compor outras imagens (MARTINS, 2011, p. 312).

As contribuições de Perissé (2009, p. 25-26) unem-se a esse debate sobre uma visão ampliada de estética e de beleza e nos dá elementos para uma aproximação com nossa compreensão acerca das formações estéticas/culturais enquanto possibilidades filosóficas de pensar, refletir, (re)configurar o mundo, conforme podemos ver no excerto a seguir:

A beleza chama a atenção, atrai olhares, causa admiração. Extasiados, podemos permanecer mudos, absortos, contemplando-a. A atitude filosófica, no entanto, vai além: reflete sobre a beleza, faz-nos pensar detidamente sobre ela (descobrimos novas nuances de beleza, descobrimos que há beleza até mesmo em realidades não tão belas...), faz-nos distinguir suas qualidades, problematizá-las, levantar hipóteses a respeito de sua apreensão, faz-nos desejar produzir outras coisas belas em resposta àquele estímulo.

Barbosa (2008, p. 7) enriquece a reflexão acima e nos aponta elementos ao mesmo tempo para pensar uma estética contemporânea e a beleza enquanto terreno de possibilidades, elementos que podem também estar presentes nas coisas mais simples do nosso cotidiano, conforme podemos ver abaixo:

Uma casa muito pobre, feita de taipa e com o telhado de palha, pode ter ao redor flores em canteiros bem coordenados de cores diferentes plantadas ali por seus moradores

para acrescentar qualidade de vida, prazer aos seus olhos. Onde falta tudo pode não faltar o preenchimento do desejo estético. Mas esse preenchimento estético pode se revelar num vaso de flores de plástico no centro da mesa, que para mim é feio, mas está ali porque é belo para os moradores daquela casa.

Essa estudiosa, na citação acima, nos faz olhar para o cotidiano com suas possibilidades de formações do nosso olhar estético. Também Duarte (2001, p. 33) chama nossa atenção para a dimensão estética que está presente em diferentes meios do nosso cotidiano e compõe as “embalagens, vitrinismo, *layout* das lojas, publicidade gráfica, radiofônica ou televisiva”, elementos que fazem parte da chamada indústria cultural, sobretudo pela força dos meios de comunicação de massa, que nos instigam também a pensar filosoficamente a partir de diferentes possibilidades, num exercício contínuo de estímulo ao nosso olhar estético/crítico sobre as coisas do nosso cotidiano e, mais ainda, sobre as coisas que adentram também nas escolas.

Ainda sobre esses elementos presentes no nosso cotidiano enquanto elementos que orientam nossos modos de pensar a estética e, portanto, também definidores/formadores de subjetividades, vejamos o trecho abaixo para refletir um pouco mais:

A Indústria Cultural e as novas tecnologias de comunicação, especialmente relacionadas aos meios eletrônicos que fundamentam a estruturação da mensagem na hiperexposição da imagem, persuadem na definição do gosto estético, na busca da padronização de sentidos e na unidimensionalização da produção cultural (COSTA, 2001, p. 151).

Entendemos que esses elementos unem-se a outros tantos e também moldam os gostos estéticos da maioria dos sujeitos, expressos nos modos de vestir, de utilizar o corte de cabelo, de fazer escolhas por acessórios, de seguir padrões, de defender posicionamentos etc. Esses aspectos podem tornar as pessoas encaixotadas, enquadradas a partir dos modelos ditados e aceitos como legítimos, forjando identidades, determinando comportamentos e afetando os modos de ser e estar no mundo e com o mundo. São aspectos carregados de uma dimensão estética que, portanto, não podem estar alheios da formação de professores(as).

A concepção horizontal, contemporânea, de estética demanda-nos um olhar caleidoscópico, que considere os diferentes aspectos da vida cotidiana como possibilidades, a exemplo das imagens que nos cercam. A perspectiva caleidoscópica, confere elementos potenciais para formações estéticas/culturais. Sobre isso, vejamos o fragmento abaixo:

O homem contemporâneo habita uma paisagem onde tudo é produzido para ser visto. Em nossos horizontes a profusão da imagem é cada vez maior. Isso se pode constatar, principalmente, pelo uso crescente de veículos de comunicação de massa como a televisão, a internet, os cartazes publicitários, a fotocópia, o cinema, o vídeo. As novas tecnologias trouxeram consigo uma maior democratização da imagem, o surgimento

de uma infinidade de novos símbolos imagéticos, possibilitando às pessoas o acesso a uma multiplicidade de informações visuais. Tornamo-nos seres eminentemente visivos (ALVARES, 2012, p. 109).

Endossamos a posição defendida acima sobre estarmos cercados e imersos em imagens. No entanto, percebemos uma incoerência com a defesa que a autora faz acerca de uma visão ampliada de estética, pois, ao mesmo tempo, defende que grande parte destas imagens tão comuns no nosso cotidiano não produzem sentidos em nós, sobretudo por estarem a serviço do consumo. Nas palavras da autora, essas imagens são “estéreis para os olhos”, e “toda a multiplicidade e riqueza visual presente nos dias de hoje não nos desperta uma percepção ampliada do mundo” (ALVARES, 2012, p. 110).

Entendemos que essas considerações são contraditórias, o que nos distancia do debate empreendido pela autora por não concordarmos com a incapacidade das imagens de nos fazer prestar atenção ou de entender o mundo em que vivemos. Entendemos que o mundo é cercado por todo tipo de imagens que significam, sejam elas de protestos, da mídia, de produções de artistas de rua, em movimento, até mesmo de elementos do nosso cotidiano nas redes sociais, por exemplo. Nosso distanciamento se dá, também, por entendemos que as imagens, pelo poder que carregam, muitas vezes, deslocam-nos, tiram-nos dos lugares comuns e confortáveis, instigam-nos e contribuem para nossa formação crítica, provocam experiências. Além disso, como reforçamos anteriormente, também nos lançam em busca daquilo que promovem, sendo muitas vezes orientadoras de nossas escolhas de consumo e dos nossos modos de pensar o mundo.

Por outro lado, nos aproximamos de Oliveira (2011) e Perissé (2009, p. 26) quando nos fazem pensar acerca de uma compreensão contemporânea da estética, de uma visão de estética para além do campo da Arte, o que implica afirmar que “o conhecimento da realidade terá sempre um componente estético, por mais discreto que seja”, pois a estética está também no dia a dia, no nosso cotidiano, na vida, nos nossos corpos, na nossa voz, nos nossos modos de ser e estar no mundo e com o mundo, ela não está trancafiada nem é refém da arte reconhecida pelas instituições.

A esse respeito, Perissé (2009, p. 27) acrescenta:

Para apreciar e avaliar a beleza que há no mundo, ou numa obra de arte, ou no rosto de uma pessoa, ou na ação que alguém realize, ou num eletrodoméstico... não basta ter olhos para ver (ou ouvidos para ouvir, no caso da obra musical). É preciso possuir adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ouvimos.

A partir do exposto, podemos afirmar que buscamos ancoragens nas discussões dos(as) estudiosos(as) e esticamos os conceitos apresentados, procuramos tencioná-los, questioná-los, deixá-los no limite para alcançar aquilo que defendemos, ou seja, que as experiências estéticas/culturais abarcam também o contato com outros elementos que não integram ou que não são contemplados e reconhecidos pelos discursos do campo da Arte.

As pistas deixadas pelos(as) autores(as) com os(as) quais dialogamos orientam nosso pensar, nossas ancoragens e nos levam a defender uma visão ampliada e caleidoscópica acerca da arte e da estética. Assim, essas abordagens, nos levam a afirmar que no pensamento contemporâneo, há relações entre arte/vida/estéticas/culturas/cotidiano, visões que aproximam diferentes conhecimentos e possibilitam construções de conexões diretas ou indiretas com tudo o que nos circunda, contribuindo na/para a construção das nossas identidades e, no sentido que estamos buscando ao longo deste percurso investigativo, de identidades questionadoras, inquietas, multifacetadas, críticas, estéticas.

4.3 Experiências estéticas/culturais: elementos nas/das/para as formações estéticas/culturais de professores(as): pensar sobre

Para o debate acerca das experiências estéticas/culturais na/para a formação de professores(as), consideramos pertinente ressaltar três aspectos: (i) explicitar a compreensão de formação adotada no presente estudo, (ii) reforçar a ideia de estética que permeia as reflexões apresentadas anteriormente e (iii) (des)enredar nossa compreensão acerca da experiência.

Sobre o primeiro aspecto, afirmamos que nos apoiamos em Larrosa (2014) quando nos faz refletir sobre a perspectiva de educação política e crítica, o que embasa nossa perspectiva de formação de sujeitos críticos, que tem no par teoria/prática as possibilidades de reflexão – crítica sobre a prática, ou não-prática, emancipadora – em oposição à perspectiva positivista e retificadora, orientada pelo par ciência/técnica, com a visão de (FORMA)ção de sujeitos técnicos, seguidores(as) obedientes de receitas, dependentes de conceitos, modelos, fórmulas.

Para entendermos o conceito de emancipação em Larrosa (2014), fomos buscar nas lições de Jacotot, no livro “Le maître ignorant” de Jacques Rancière. Nessa leitura, referência para Jorge Larrosa, emancipação é o contrário do embrutecimento, é o caminho para possibilitar e instigar a capacidade dos(as) estudantes de compreenderem que podem buscar conhecimentos, aprender e descobrir caminhos sozinhos, que podem construir seus percursos,

sem que haja a dependência do outro, do modelo, das fórmulas ditadas pelo(a) professor(a). Nesse paradigma, o(a) professor(a) é aquele(a) que, num desses percursos que integram as experiências dos(as) estudantes, interroga, provoca, mostra possibilidades. Por seu turno, o(a) estudante emancipado(a) continuará suas buscas e descobrirá outras tantas possibilidades e caminhos. Para isso, ele(a) precisa de que as primeiras trilhas sejam abertas, de que pistas sejam deixadas, de que mapas apontem caminhos.

No exercício dessa perspectiva de emancipação, entendemos o ciclo incessante que é a formação de professores(as), sujeitos que, além do seu próprio processo formativo, também atuam na formação de outros(as) que serão professores(as) e que atuarão na formação de outros(as) sujeitos, constituindo um ciclo contínuo, carregado de imagens, de peças, de experiências, como um caleidoscópio em constante movimento. Nesse sentido, as palavras de Rancière (1987, p. 58-59)²⁴ soam pertinentes, quando diz: “Pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l’esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels”.

Em outras palavras, adotamos a ideia de que pensar a educação e, mais especificamente, a formação de professores(as), na perspectiva trazida por Larrosa (2014) é entender que a formação vai além da aquisição de informações, conforme também apontamos na sessão anterior quando discutimos currículo enquanto política cultural. Pensar a educação numa aproximação com a ideia de experiência é aproximá-la da arte. Isso implica em provocar fissuras e rupturas para nos distanciar do pensamento técnico, prático, regado, a fim de construir outros caminhos como contributos para a formação docente no mundo contemporâneo e, desse modo, nos aproximar de uma formação que passe pela junção do par experiência/sentido, entendendo esta enquanto díade que provoca conhecimentos produzidos por aquilo que toca e atravessa o sujeito, uma formação que vai contra a lógica da aquisição, do acúmulo de informações e fórmulas. As palavras de Larrosa (2014, p. 18) abaixo, nos esclarecem melhor essa questão:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

²⁴ Tradução livre: Para emancipar outros é preciso ser você mesmo emancipado. É preciso conhecer-se como viajante de espírito como todos os outros viajantes, como sujeito intelectual participando do poder comum dos seres intelectuais.

Dewey (2010a) também converge nessa direção quando discute automatismo. Para ele, o automatismo é também o acúmulo de atividades que possuem um fim, mas que não deságua na experiência, pois os sujeitos voltam-se apenas para o acúmulo de informações, sem processá-las, sem se deixarem atravessar por elas.

Também Perissé (2009) ao apresentar sua compreensão sobre ensinar e aprender, nos remete a pensar as questões trazidas por Larrosa (2014) e Dewey (2010a) discutidas acima e ratifica nossa compreensão sobre formação. Vejamos o que diz o autor:

Ensinar é mais do que fornecer informações, dados, datas, nomes, referendar respostas prontas; e aprender é mais do que reter tais informações, do que armazenar aqueles dados, arquivar datas e nomes, decorar a afirmação correta... Isso já o sabemos exaustivamente (PERISSÉ, 2009, p. 41).

As discussões supracitadas também nos levaram a olhar criticamente para o nosso entorno e para o campo da Educação, de onde retiramos elementos para afirmar que vivemos num tempo em que somos tomados(as), bombardeados(as), cercados(as) de informações, mas que pouco valoriza as experiências, pois estas, em geral, não cabem ou não são aceitas num mundo racional, cartesiano. Adentrando na formação de professores(as) por meio de políticas, regras, editais, lógicas burocráticas evidentes em nosso cotidiano, as questões relacionadas à preocupação excessiva com as informações em detrimento da experiência se acentuam e nos provocam a pensar os sentidos e significados de formar professores(as).

Partindo das questões acerca da formação de professores(as), com as quais dialogamos nesse estudo, retomamos a compreensão acerca da estética, que norteia nosso modo de pensar as formações estéticas/culturais discutidas anteriormente, uma estética que não contempla apenas a arte instituída, mas que se abre também para a arte instituinte, para a estética do cotidiano, para as visualidades contemporâneas que questionam e colocam à prova, inclusive, nossos modos de pensar os conceitos de arte e beleza, nos quais a arte é vista de modo amplo, horizontal e derruba as fronteiras convencionais. Nesse sentido, o contato com a maneira de pensar por meio de experiências:

É formativa quando nos forma, quando forma e transforma nós próprios. Quando nos faz intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade para descobrir. Quando nos ajuda a reconhecer intensamente o insípido e o amargo, o doce e o árido, o ardente e o azedo, o agridoce e o salgado (PERISSÉ, 2009, p. 52).

Também para dar corpo a esse debate, retomamos a categoria anteriormente discutida, os Estudos Culturais, para novamente firmar nossas ancoragens, tendo em vista que os debates

trazidos por este campo abrem-se para diferentes formas de pensar pedagogias, aceitam, olham criticamente e atribuem caráter pedagógico para as diferentes produções culturais. Nesse sentido, converge para a noção de estética com a qual dialogamos. Importa-nos dizer que o conceito de estética com o qual trilhamos esse estudo distancia-se da ideia de doutrina defendida pelo pensamento tradicional e busca diálogos para além do campo e dos domínios da Arte, como nos sugere Christophe Genin, no livro “Images et Esthétique” quando nos diz:

Or, force est de constater que l'esthétique recouvre à présent plutôt un champ d'études qu'un corps de doctrine homogène. Si elle relève originellement de la philosophie de la connaissance, liée à l'examen des notions de beauté, d'apparence et d'illusion telles qu'elles s'appliquent en partie à l'art (et en partie seulement), elle s'est enrichie depuis longtemps d'approches distinctes quoique parfois convergentes: théorie de l'art, critique d'art, sociologie de l'art et psychologie de l'art, psychanalyse, sémiotique et études culturelles (GENIN, 2007, p. 9)²⁵.

Os elementos supracitados nos levam a pensar e reforçar a ideia de estética contemporânea e suas conexões caleidoscópicas com diversos campos com os quais dialogamos. No campo educacional e, no caso do presente estudo, nas formações estéticas/culturais de professores(as), não limita-se a um conjunto e acúmulo de informações acerca da arte – perspectiva cronológica da história, com ênfase nas datas e informações sobre artistas, movimentos, escolas ou técnicas –, modo de pensar típico da perspectiva ainda impregnada no contexto educacional contemporâneo. Mas, sem desconsiderar esses aspectos, as formações estéticas/culturais podem também ser entendidas como um conjunto de experiências de sentido que contribuem e ampliam modos de criar pontes entre campos de conhecimentos, de diluir barreiras para construir leituras do mundo mais amplas. Sobre isso, Dewey (2010b, p. 25) nos esclarece um pouco mais quando diz:

temos que investigar como o fato de conhecer o passado pode ser traduzido em um instrumental poderoso para lidar efetivamente com o futuro. Podemos rejeitar o conhecimento do passado como um fim da educação e, assim, apenas enfatizar sua importância como um meio.

Dito de outro modo, esses elementos ratificam nosso entendimento acerca das formações estéticas/culturais apoiadas em mudanças nos modos de ver, pensar e refletir sobre

²⁵ Tradução livre: É imperativo constatar que no presente a estética se constitui mais como um grande campo de estudos do que como um corpo de doutrina homogêneo. Se ela surge originalmente da filosofia do conhecimento, ligada ao exame das noções de beleza, de aparência e de ilusão, tal como aplicado em parte na arte (e em parte apenas), ela se enriquece a partir de muito tempo das aproximações distintas embora às vezes convergentes: teoria da arte, crítica de arte, sociologia da arte e psicologia da arte, psicanálise, semiótica e estudos culturais.

arte e sobre estética, mas também na mudança de um paradigma tradicional, racionalista e científico da formação, em direção a outra perspectiva, apoiada em um paradigma estético, um paradigma que aponta vetores, caminhos, questionamentos e busca outras maneiras de pensar o campo educacional ao considerar a dimensão estética na educação como um dos contributos para renovar o modelo ainda dominante.

A esse respeito, Kerlan (2007, p. 93)²⁶ afirma:

L'art et les pratiques artistiques et culturelles y sont bel et bien perçus comme recours éducatif, vecteur, levier du changement, mais aussi comme chance ultime d'accomplissement et de renouveau pour ce modèle éducatif en échec et en voie d'effacement.

Nesse processo, Darras (1998, p. 10)²⁷, além de fomentar reflexões acerca de uma concepção contemporânea de estética, nos deixa pistas para pensar as formações estéticas/culturais a partir de uma ideia de estética horizontal, plural, aberta ao diálogo entre diferentes linguagens, entre diferentes modos de ver, perceber, falar e pensar o mundo, numa construção caleidoscópica de estética e de formação, quando afirma:

Il faudrait pour traiter ces liens, abandonner les compartiments disciplinaires et accepter de croiser, entre autres, les approches historiques, sociologiques, sémiotiques et philosophiques avec les différents arts tels que la littérature, la poésie, la musique, le théâtre, la danse, les arts plastiques, le cinéma, la photographie, et ouvrir la réflexion à toutes les formes voisines telles que le design, la chanson, la bande dessinée, la mode, etc.

Assim, somos levados(as) a pensar na arte – também numa perspectiva horizontal – enquanto elemento da dimensão estética inserida no campo educacional, por entendermos a relação entre arte/vida/estética/culturas para além da visão de apoio ou de arte como campo da docilidade, (en)carregado dos sentimentos ou, ainda, como complemento a outros campos ou para suprir brechas, aspectos recorrentes no contexto europeu, cubano e também no contexto brasileiro, conforme vimos em leituras já apontadas.

²⁶ Tradução livre: A arte e as práticas artísticas e culturais são, na verdade, percebidas como recursos educativos, vetores, alavancas de mudanças, mas também como chance última de realização e renovação deste modelo educativo de verificação e controle.

²⁷ Tradução livre: Precisaria, para tratar estas ligações, abandonar os compartimentos disciplinares e aceitar os cruzamentos, entre outros, as abordagens históricas, sociológicas, semióticas e filosóficas com as diferentes artes tais como literatura, poesia, música, teatro, dança, artes visuais, cinema, fotografia e abrir a reflexão a todas as formas vizinhas tais como o design, a música, as histórias em quadrinhos, a moda etc.

Sobre esse aspecto Kerlan (2002, p. 49)²⁸ tece sua crítica, ainda que carregada pela influência do pensamento schilleriano:

L'art n'est pas un complément éducatif qui viendrait après les autres; il faut bien comprendre - c'est le sens fort du titre - que seule art, seule l'éducation esthétique éduquent pleinement, totalement, que seuls ils peuvent accomplir de destin complet de l'homme, dans toute sa richesse et sa nature ou essence qui est liberté.

No que se refere ao terceiro aspecto que nos propomos discutir, a experiência, tomamos Larrosa (2014) como ponto de partida quando ressalta a necessidade de conceituação que muitas vezes carregamos, fruto de nossa (forma)ção, para delimitar e trazer explicitamente respostas prontas, como se quiséssemos responder a um questionário, o que exige de nós atenção e cautela para a nossa necessidade racional de chegar a um conceito fechado. Sobre essas questões, o autor nos diz: “é preciso resistir à pergunta ‘o que é?’, é preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é a experiência” (LARROSA, 2014, p. 43, grifo do autor). Ainda acrescentamos que é preciso tentar fugir ou nos desvencilhar dessas amarras e necessidades positivistas que nos obrigam a definir e explicar tudo. Neste momento, Manoel de Barros fortalece nossas inquietações e abranda também essa necessidade racional que teima em nos perseguir, quando diz:

Escrever nem uma coisa
Nem outra –
A fim de dizer todas –
Ou, pelo menos, nenhuma (BARROS, 2013, p. 242).

Desse modo, traremos aqui nossas reflexões, mas deixaremos para os(as) leitores(as) formularem suas compreensões acerca da experiência, talvez também por medo de nos encerrarmos em uma visão hermética que limite as possibilidades de compreender as experiências a partir daquilo que cada um(a) carrega, ou para não correremos o risco de nos encerrarmos num conceito fechado e pedagogizar a experiência ou, ainda, tratá-la como uma coisa e cair na armadilha de encarar a experiência como modelo para a formação, como algo que pode ser repetido, copiado, ditado. Assim, traremos para a discussão elementos para pensar sobre a experiência, na tentativa de pensar também sobre as experiências estéticas/culturais.

²⁸ A arte não é um complemento educativo que viria após os outros; é preciso compreender bem – é o senso forte do título – que somente a arte, somente a educação estética educa plenamente, totalmente, que apenas elas podem realizar o destino completo do homem, em toda a sua riqueza e sua natureza ou essência que é liberdade.

Assim, partimos dessa reflexão e tomamos dois grandes teóricos que discutem experiência, John Dewey e Jorge Larrosa, com os quais reconhecemos, em alguns momentos, aproximações e distanciamentos que nos permitem preambular no campo da experiência e, quem sabe, a partir de suas contribuições, alcançar formulações, como se sutilmente girássemos o caleidoscópio e as peças internas que o compõem, por alguns instantes, deixassem de se tocar. Com isso, queremos dizer que não descartamos as peças, elas não se tornam menos relevantes para compor uma ou outra imagem, ao contrário, estão lá no interior do objeto, fazem parte do todo, apenas nesse movimento sutil que tentamos estabelecer para entender a experiência e a experiência estética, em alguns momentos, umas são mais projetadas nos espelhos internos que compõem o caleidoscópio do que outras, pois as conceituações, assim como as peças, encontram-se em movimentos também sutis.

Consideramos destacar neste momento que reconhecemos que esses filósofos apoiam-se em bases diferentes para elaborar suas reflexões mas, a exemplo do que nos propõe Kerlan (2004, p. 151)²⁹, nos permitiremos essa construção caleidoscópica para pensar a formação de professores(as) e praticar “le voisinage écletique de l’une et l’autre perspective”. Dito de outra maneira, fazer também o que nos propõe Dewey (2010b) quando reconhece que cada perspectiva, velha ou nova, tem contribuições a nos trazer e, voltando ao que discutimos ainda na nossa introdução, insistiremos em tirar das caixas e gavetas, e deixar que os conteúdos transbordem, se misturem.

Na obra “Arte como Experiência”, Dewey (2010a) oferece elementos para compreender sua ideia de experiência, quando apresenta a metáfora da pedra que rola sobre uma montanha até chegar no ponto final, a consumação, quando cessa o movimento. Em suma, a partir desse exemplo, entendemos que experiência, para o autor, é aquela que vivenciamos conscientemente. À medida que passamos a percebê-la, alimentá-la, enriquecê-la, a partir da nossa própria compreensão do contexto que a envolve, antes e depois, soma-se às demais, tomando forma do *continuum* deweyano, nos deixando registros da sua própria existência. Cada vez que vivenciamos uma experiência, assim como a pedra que rola e que vai agregando os elementos do caminho (musgos, pelos de animais, areias, lamas etc.) nós também vamos aos poucos acumulando elementos das nossas experiências anteriores (DEWEY, 2010a; BARBOSA, 2008).

Nesse girar caleidoscópico, nos aproximamos dessa discussão deweyana por concordarmos que uma experiência liga-se a outras, dando movimento e força para o fluxo

²⁹ Tradução livre: a vizinhança eclética de uma e de outra perspectiva.

contínuo e caleidoscópico que compõe a dimensão estética dos sujeitos. Desse modo, podemos dizer que as experiências estéticas, enquanto *continuum*, podem levar os sujeitos a tecerem relações e até mesmo identificar elementos de uma experiência estética em outra, como, por exemplo, conseguir perceber em uma música elementos que remetem a uma imagem, ou ainda, tecer conexões entre imagens, textos, mídias, caminhando para diálogos intertextuais. Em nossas costuras, amarrações e junção de peças, o *continuum* deweyano é aquilo que, na linguagem de Larrosa (2014), fica reverberando em nós de alguma forma.

Estas reflexões se complementam com a contribuição de Dewey (2010b) quando, para além das reflexões acerca da educação tradicional vs. educação progressiva, nos provê subsídios para pensar a experiência como fundamento da educação. Para entender melhor esse conceito, o teórico o aproxima do conceito de hábito, num sentido muito mais amplo do que o de ações cotidianas. Vejamos o que nos diz no fragmento abaixo:

A característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências (DEWEY, 2010b, p. 35).

Larrosa (2014, p. 10) nos propõe outra forma de pensar e ampliar nossas reflexões quando diz que a experiência:

não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto.

De modo mais específico, Larrosa (2006) apoia-se em jogos de palavras que indicam seis princípios da experiência, a saber: exterioridade, alteridade e alinhamento; subjetividade, reflexividade e transformação; passagem e paixão; singularidade, irrepitibilidade e pluralidade; incerteza e liberdade; finitude, corpo e vida.

O primeiro princípio – exterioridade, alteridade e alinhamento – apoia-se na ideia de que a experiência é algo que está externo a mim, algo que acontece, algo que não sou eu ou que não é de minha propriedade.

O segundo princípio – subjetividade, reflexividade e transformação – parte da compreensão de que a experiência é algo que se passa, mas que se passa num sujeito que é

aberto, sensível, vulnerável, único, num movimento constante de reflexão que se dá pela saída e retorno do sujeito a si mesmo, ou seja, o sujeito que é atravessado pela experiência não é mais o mesmo, está mexido, afetado, transformado por ela de forma singular, única, particular, carregado de subjetividade.

O terceiro princípio, passagem e paixão, nos diz que a experiência é um percurso, o sujeito da experiência é um território de passagem e, ao atravessar o sujeito, a experiência deixa marcas, rastros, traços e feridas que indicam os diferentes registros das experiências vivenciadas, suas intensidades e seus tremores.

O quarto princípio – singularidade, irrepetibilidade e pluralidade – sobre isso nos diz que a singularidade nos faz entender que uma mesma experiência, como, por exemplo, a leitura de um poema, pode provocar diferentes reações, diferentes tremores em diferentes sujeitos, ainda que se trate do mesmo poema lido, logo, uma experiência é irregular e irrepetível, do ponto de vista discutido pelo autor e, por reverberar ou provocar, ou não, diferentes tremores, é também plural. No que se refere a este princípio, consideramos pertinente ressaltar a aproximação entre Larrosa (2014) e Dewey (2010a, 2010b), pois, ainda que discutam diferentes cantos da experiência, me apropriando da expressão larrosiana, convergem quando percebem a experiência como sendo algo singular, irrepetível.

Sobre o quinto princípio – incertitude e liberdade –, o autor nos faz pensar que a experiência não é algo previsível, que podemos antecipar os resultados. Por fim, o último princípio da experiência destacado pelo autor – finitude, corpo e vida – faz menção ao espaço/tempo limitado, finito que nos atravessa e toma também nosso corpo, nossos sentidos e sentimentos, deixa marcas em nós, carregando o nosso corpo com histórias/memórias, contribuindo para formar o que alguns(mas) discutem também como nossa memória celular.

Adentrando um pouco mais em nossas leituras, reconhecemos outro aspecto de aproximação entre o pensamento deweyano e as contribuições de Larrosa (2014), quando Dewey (2010a, p. 96) diz:

Um pescador pode comer seu pescado sem por isso perder a satisfação estética que vivenciou ao lançar o anzol e pescar. É esse grau de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, que estabelece a diferença entre o que é belo ou estético na arte e o que não é.

Em suma, a contribuição deweyana reforça nosso entendimento de que a experiência pode acontecer, inclusive em situações cotidianas e gerar satisfação estética, atravessar e levar o sujeito a perceber que pode existir uma dimensão estética nessas situações, permitindo até

mesmo diferenciar a beleza das ações cotidianas da beleza da arte. Já no que se refere à experiência estética, Barbosa (2008, p. 9) esclarece:

O que difere experiência estética da Arte e experiência estética de outra natureza é o material. O material das artes consiste em qualidades – o da experiência intelectual não possui qualidade própria intrínseca, mas são signos e símbolos que substituem outras coisas que podem em outra experiência ser experimentadas qualitativamente.

Logo, a partir desta autora afirmamos que a experiência estética deweyana pode ter relações com a arte, numa aproximação também com a experiência de prática artística ou ser uma experiência com qualidade estética vivida para além deste campo, como por exemplo, nas (re)construções, reflexões e produções de conhecimentos vividas por experiências cotidianas.

Larrosa (2014, p. 25) nos faz refletir sobre a citação acima, quando nos instiga a perceber um pouco mais o que está no nosso entorno, para além do campo da arte, vejamos:

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

Para nós, os fragmentos dos pensadores, além das reflexões destacadas acima, revelam também uma compreensão ampliada acerca da estética, quando discutem beleza como algo que não se encontra exclusivamente no campo da Arte, mas na vida do sujeito. Também nos fazem entender que atividades muitas vezes consideradas menores, do cotidiano de pessoas simples, podem ser provocadoras de experiências, experiências carregadas de uma dimensão estética, experiências que são completudes do viver. Para Larrosa (2014), a completude da experiência se dá quando ela toca, atravessa e fala do sujeito. Nesse sentido, percebemos uma convergência com a postura de Dewey (2010a, p. 110, grifos do autor), que afirma que “a experiência, nesse sentido vital, define-se pela situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como ‘experiências reais’ - aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: ‘isso é que foi experiência’”. Desse modo, não seria esta, então, uma experiência provocadora de tremores? Defendemos que sim e acrescentamos neste momento o sentido dado pela geologia, para dizer que as experiências deixam marcas dos tremores sofridos, que nos (re)mexem, (re)viram, provocam movimentos, abalam nossas certezas, deixando registros distintos provocados pelos sismos.

Dewey (2010a) também defende a experiência enquanto criação de pensamento, desse modo, passa a aprofundar o debate acerca da experiência estética ligada a um modo de produção artística. Ao apresentar a referida obra, Karplan (2010, p. 21) adentra nessa questão e nos diz que, no que se refere à experiência estética artística, Dewey se interessa pela interação entre o produto artístico e aquele que vive a experiência, para o filósofo, “o produto artístico e a obra de arte constituem uma díade fundamental para a filosofia da arte deweyana”.

Por seu turno, para Larrosa a experiência não pode ser captada pela lógica da ação ou da reflexão sobre o sujeito que pratica a ação, mas sim pela lógica da paixão e da reflexão do sujeito que é tomado pela paixão, aqui por nós entendida como o sujeito provocado, tomado pelos tremores da experiência, atravessado por ela. Mais detidamente, afirma:

Eso no quiere decir, desde luego, que la acción, o la practica, no puedan ser lugares de experiencia. A veces, en la acción, o en la práctica, algo me pasa. Pero ese algo que me pasa no tiene que ver con la lógica de la acción, o de la practica, sino, justamente, con la suspensión de esa lógica, con su interrupción (LARROSA, 2006, p. 108-109)³⁰.

Ainda sobre a relação entre experiência estética a partir da produção artística evidencia-se também no estudo recente realizado por Wosniak (2015) e intitulado “A poética na prática de um pedagogo: experiência sobre aprender artes visuais através da pintura”, no qual o autor orienta-se pelo pensamento deweyano para apresentar sua investigação acerca da experiência estético-artística pela imersão e produção nas Artes Visuais como elemento também importante na/para a formação de pedagogos(as).

O estudo supracitado reforça nossa compreensão sobre a relação do pensamento deweyano com o conceito de experiência estética como algo que nos acontece conscientemente também ao realizarmos uma produção que passa a se constituir elemento do nosso processo formativo e nos possibilita nos apropriarmos de conhecimentos que contribuem para nossas práticas docentes. Com isso, queremos dizer que entendemos a importância da experiência estética da prática artística no sentido deweyano na/para a formação de pedagogos(as), por entendermos que o contato com as vivências artísticas arejam a formação de professores(as), trazem outros elementos da dimensão estética para a formação destes(as) profissionais, contribuindo para a formação de professores(as) pedagogos(as) apoiados(as) em um paradigma

³⁰ Tradução livre: Isso não significa, é claro, que a ação ou a prática, não podem ser lugares de experiência. As vezes, na ação ou na prática algo me passa. Mas, esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com a sua interrupção.

estético, aberto para diferentes linguagens que ajudam a nos compreender, comunicar nossas leituras de mundo de diferentes maneiras e construir identidades docentes estéticas.

Na direção das nossas reflexões, Oliveira (2011, p. 9) discute que a experiência artística também é válida enquanto experiência estética, mas esta não se fecha na prática, pois adentra no campo no qual “a experiência estética está em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos vivos” (OLIVEIRA, 2011, p. 9). Esses elementos nos fazem entender que, assim como nós, a autora, considera a importância da contribuição deweyana para pensar a experiência estética, ao mesmo tempo em que estabelece um diálogo com as contribuições de Larrosa.

Numa aproximação com o pensamento larrosiano, percebemos que, aos poucos, as experiências que vivenciamos e com as quais vamos acumulando histórias, elementos, memórias, ou seja, na medida em que vamos sendo atravessados(as), para além da junção de informações e para além da realização/produção de algo, sem também excluir estes aspectos, vão tomando corpo em nós, nos formando, forjando nossas identidades mais ou menos estéticas.

Assim, afirmamos e firmamos que entendemos a relação caleidoscópica entre os estudiosos supracitados, onde as peças que compõem esse objeto podem se aproximar e dar origem a uma imagem ou, uma vez se afastando, dar origem a tantas outras. Essas questões reforçam ainda mais nossa compreensão de que enquanto Dewey (2010a) direciona seu debate para o campo da Arte, e mais especificamente, trata da experiência estética enquanto experiência da prática artística, por sua vez, Larrosa (2014) ressalta que não se refere às artes ou à prática artística, mas à prática pedagógica onde os chamados cantos de experiência vão sendo lidos, destrinchados, apropriados por outros(as). No presente estudo, este aspecto do pensamento larrosiano desperta cantos inspiradores para o campo da Arte/Educação e para as formações estéticas/culturais na formação de professores(as).

Os elementos discutidos ressaltam que as ideias desses pensadores não são excludentes, incomunicáveis ou concorrentes, estão demarcadas por modos de pensar a partir de determinados aspectos e por nós são considerados como elementos, peças do caleidoscópio, que se complementam e que, no girar do objeto, vamos tomando um ou outro como referência.

Também encontramos em Bayer (1995, p. 433-434) outro aspecto que consideramos pertinente destacar das leituras acerca das contribuições deweyanas, mais especificamente, quando afirma que para Dewey “uma experiência torna-se estética desde que seja plenamente satisfatória: é hedonismo”. Assim, a experiência estética em Dewey está diretamente relacionada com o prazer. Isso é corroborado pelas palavras do filósofo quando afirma que “a

experiência em arte em estado germinal mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética” (DEWEY, 2010a, p. 84).

Esse fragmento do pensamento deweyano nos inquieta por entendermos, ao contrário deste teórico, que a experiência estética pode acontecer também com aquilo que não é prazeroso, com aquilo que não é bom aos ouvidos, aos nossos olhos, ao nosso próprio modo de ser e pensar a vida, por entendermos que podemos ter experiências estéticas das mais diversas, desde que sejamos atravessados por elas, mas que, ao estarmos imersos(as) nelas, necessariamente não estaremos desfrutando o tempo todo de sensações de prazer, ao contrário, elas podem remexer, justamente por se relacionar a algo que nos inquieta ou nos incomoda.

Perissé (2009) aproxima-se das questões que acabamos de discutir quando defende a ideia de experiência estética como ato formativo que também envolve o prazer, mas que não se restringe a esse aspecto. O autor defende: “pensar a experiência estética não tanto ou não só pela ótica do prazer e da distração, ou do entretenimento, mas como fonte de descobertas existenciais, de aprendizado” (PERISSÉ, 2009, p. 36).

Pensando nesses aspectos, elegemos algumas produções, a exemplo do painel *Guernica*, realizada em 1937 por Pablo Picasso, na qual retrata o bombardeio sofrido pela cidade espanhola de mesmo nome; um trecho da música-poema *Asa Branca*, na qual Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira retratam, em 1947, a realidade de tantos(as) nordestinos(as) que deixaram o Nordeste fugindo da seca e em busca de vida melhor em outros lugares, e ainda a série *Meninos do Recife*, produzida em 1962 por Abelardo da Hora, na qual o artista mostra sua inquietação com as crianças passando fome e vivendo nas ruas do Recife. Vejamo-las:



Imagem 32: Pablo Picasso, 1881

Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Espanha

Disponível em: <<http://www.museoreinasofia.es/>>. Acesso em: 03 out. 2015

Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu preguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

[...]

Quando o verde dos teus oio
Se espalhar na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração (GONZAGA & TEIXEIRA, 1947)



Imagem 33: Abelardo da Hora, 1962
Série Meninos do Recife
Reprodução fotográfica Thomas Baccaro
Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>
Acesso em: 03 out. 2015



Imagem 34: Abelardo da Hora, 1962
Série Meninos do Recife
Reprodução fotográfica autoria desconhecida
Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>
Acesso em: 03 out. 2015

Essas produções, dentre tantas outras que poderiam ser citadas, mostra-nos a inquietude desses artistas diante das situações e realidades percebidas, vividas e registradas, e em alguma medida nos revelam que eles tiveram experiências estéticas ao realizar suas produções. Por outro lado, intuímos que, ao produzir artisticamente e ao falar de realidades tão duras presentes no cotidiano, os respectivos artistas não tenham tido uma relação puramente prazerosa em suas experiências estéticas extraídas da prática artística, uma vez que os contextos que envolvem cada produção são marcados por sentimentos de dor, de tristeza e de indignação.

Sensação próxima tivemos ao ver os objetos produzidos com armas e munições provenientes da guerra civil em Moçambique, na África, realizados pelos artistas moçambicanos Cristóvão Canhavato (Kester), Gonçalo Mabunda, Christian Aid, Hilario Nhatugueja, Fiel dos Santos e Adelino Serafim Mate. Ao falar destas produções, Kester destaca que a elaboração dos objetos, tronos, foram extremamente dolorosas, remetendo-o a pensar nos 16 anos vividos numa guerra civil devastadora e cruel. Vejamos algumas das produções dessa série para pensarmos um pouco mais sobre isso:



Imagens 35 e 36: Gonçalo Mabunda, 2011
O trono de um mundo sem revoltas
Centre Georges Pompidou, Paris, França
Fotografias: Fabiana Vidal



Imagem 37: Cristóvão Canhavato (Kester), Christian Aid, Hilario Nhatugueja, Fiel dos Santos, Adelino Serafim Mate, 2005
Tree of life
British Museum, Londres
Fotografia: Fabiana Vidal

As imagens apresentadas são carregadas de uma dimensão estética e nos proporciona reflexão do pensamento deweyano acerca das experiências estéticas, ao mesmo tempo em que nos provoca a pensar a relação entre produção artística e prazer, no sentido discutido por Dewey e destacado por Beyer (1995). Também nos fazem pensar no próprio contexto em que vivemos, com todas as disparidades e tensionamentos das questões políticas, sociais, econômicas, mas

também no próprio campo da Educação, com seus troncos construídos e revestidos por outras armas que ainda resistem imponentes, como as desigualdades de acesso, ainda que se discuta educação como direito de todos(as), e abertura para a educação inclusiva, ainda que este aspecto permaneça silenciado em grande parte das instituições de ensino, como nas universidades; dentre outras questões igualmente relevantes.

Diante do exposto, podemos dizer que os(as) estudiosos(as), tomados(as) a partir da nossa visão de complementaridade e diálogo, nos dão elementos para pensar a experiência a partir de um olhar também plural, seja pela produção artística, pela aproximação entre arte e estética de modo ampliado, seja pelas experiências de atravessamento. Possibilitam-nos portanto, modos de perceber e refletir a experiência que contribuem para pensarmos outras/diferentes possibilidades de experiências estéticas na/para a formação de professores(as).

Nessa direção, afirmamos que as experiências estéticas/culturais nos convidam a descobertas e são parte de um processo de formação ampla, contribuem também para o desenvolvimento de sentidos e da ampliação dos nossos modos de ver/pensar/agir e orientar nossas ações no mundo. Sobre isso, vejamos o que Perissé (2009, p. 37, grifo do autor) nos diz:

A experiência que tenho ao ler um obra literária de qualidade, ao ouvir uma canção comovente, ao deter meu olhar sobre um desenho engenhoso, ao assistir um filme bem feito, ao acompanhar os diálogos de uma peça teatral... pode levar-me a uma nova compreensão da realidade e de mim mesmo, a uma compreensão lúdica, isto é, a uma interpretação que supera reducionismos, calculismos e outros 'ismos' limitantes (PERISSÉ, 2009, p. 37, grifo do autor).

Em seu livro “Artistagens”, Corazza (2006) discute algumas expressões relacionadas ao campo da Educação, dentre as quais destacamos “furor pedagógico”, que nos remete a pensar sobre como as ideias, velhas ou novas, como elementos do cotidiano, da vida podem nos provocar e nos tirar do lugar comum, dos dualismos e outros “ismos”, das regras e circuitos fechados que põem o campo da Educação em grades e nos isolam, que insistem em perguntar: como? Em procurar modelos, fórmulas, respostas prontas e regras a serem seguidas e aplicadas. Para nós, isso também implica pensar que até mesmo as ideias, velhas ou novas, precisam também nos atravessar, provocar experiências e nos levar a refletir sobre nós mesmos e sobre como nos vemos, nos percebemos diante delas e, assim, nos tirar dessas grades que de maneira tão simples são esclarecidas por Adriana Falcão, quando diz que grades são aquilo que serve para “prender todo mundo, uns dentro, outros fora” (FALCÃO, 2013, p. 35).

Também Housen (2000) nos propõe desconstruir as dualidades, binarismos e posicionamentos fechados, onde tudo precisa se enquadrar em um dos polos, certo ou errado, e

nos faz pensar no potencial de desconstruir essas questões na formação de professores(as) a partir do desenvolvimento estético proporcionado pelo acesso e promoção de experiências estéticas/culturais consideradas como possibilidades de desenvolvimento, estímulo e ampliação da dimensão estética nesse contexto.

Na direção das autoras supracitadas, pensamos que as experiências estéticas/culturais na formação de professores(as) contribuem para provocar, diluir as barreiras, romper com regras fechadas e herméticas que ditam como ser professor(a) e nos indicam pistas, caminhos para construir identidades docentes estéticas a partir de referenciais caleidoscópicos.

A partir do exposto, reforçamos que as experiências estéticas/culturais contribuem em alguma medida para revermos, por exemplo, nossas próprias verdades sobre o mundo e sobre as coisas do mundo ao ampliar nossos modos de pensar e acessar conhecimentos, para além da ideia de (in)formação, implica, uma abertura maior dos sujeitos para romper com o processo de FORMA/tção, de formação como treinamento, de produção de verdades, do jogo de certos e errados que somos sempre instigados a nos enquadrar, dos pensamentos fixos. Essas questões convergem também para o que nos propõe Perissé (2009, p. 53) quando nos diz que “antes de tudo, e depois de tudo, a formação estética do professor (muito longe de formatações pasteurizadas) consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando”.

Em parte, encontramos esses elementos no pensamento deweyano, quando, ao pensar no contexto educacional, mais especificamente nas escolas, mas que aqui ampliamos para o campo da formação de professores(as), defende a importância de experiências para além do formato tradicional de sala de aula no sentido de acessar conhecimentos típicos da época do autor, estudantes passivos(as) em suas cadeiras e professor(a) no quadro negro derramando conteúdos. Esse cenário, lamentavelmente, também não está tão distante de alguns contextos no tempo contemporâneo. Diante disso, Dewey (2010b, p. 49-50) ressalta o valor de se aprender para além deste formato:

Aprendizagens paralelas durante a formação de atitudes permanentes, como as de gostar e não gostar de alguma coisa, podem ser, e com muita frequência são, muito mais importantes do que a lição de ortografia, de geografia ou de história, pois são essas atitudes que fundamentalmente contarão no futuro.

Os aspectos supracitados fazem-nos pensar nas práticas, nas rupturas com modelos que engessam, nos modelos conteudistas que persistem na formação de professores(as), e dão indicativos da importância de investimentos no próprio processo formativo, pois a ideia de

passividade não coaduna com as necessidades de formação no/para o contexto contemporâneo, daquele que espera que o outro lhe ofereça tudo, todos os instrumentais para *se preparar para dar aula*. No sentido contrário a essa lógica, implica em pensar posicionamentos de autonomia, de busca de experiências diversas, criando conexões entre vida/formação/mundo, no caso específico desta pesquisa, implica buscas por experiências que conectem arte/vida/estéticas/culturas, na direção de construir outros processos de formação docente.

Na formulação de discussões que apontam para esses modos outros de pensar o campo educacional, Kerlan (2004, p. 177)³¹ também oferece sua contribuição quando afirma: “l’expérience esthétique nous fait vivre d’autres mondes possibles et nous montre par là même la contingence, la relativité, le caractère non définitif du monde ‘réel’ qui nous entoure”.

Ao adentrar mais especificamente nas reflexões acerca das experiências estéticas, apoiamo-nos em Loponte (2011, p. 48) para pensar esse debate na/para a formação de professores(as) nos cursos de Pedagogia, por entendermos, a partir desta autora, que as experiências estéticas na formação de professores(as) são consideradas como uma “forma de sacudir nossas ideias mais comuns a respeito, ambicionando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas, independentemente da área de conhecimento”.

Se por um lado defendemos formações estéticas/culturais como elementos importantes na/para a formação de professores(as), a partir de uma compreensão ampliada de arte e de estética, para além da ideia de complemento destacada acima, por outro, entendemos que estas não se constituem como tábua de salvação, pois igualmente entendemos que vários aspectos e dimensões constituem esse campo complexo, sobretudo quando pensamos a formação de professores(as) polivalentes e a relação com as necessidades que o campo, o chão das escolas, aponta cotidianamente. Desse modo, compreendemos que a dimensão estética integra o paradigma estético e se interpenetra com as demais dimensões e os demais paradigmas que circundam a formação, sem com eles medir grau de importância.

Em seu debate Perissé (2009, p. 26) nos faz pensar nos rebatimentos da dimensão estética presentes em formações estéticas/culturais como construtos potenciais para/na formação de professores(as) quando diz que “o deleite estético pressupõe e provoca inteligência, a memória, a imaginação. Não se trata de algo que afete apenas nossos sentidos externos, mas todo o nosso corpo e toda a nossa interioridade”. No sentido atribuído pelo autor

³¹ Tradução livre: A experiência estética nos faz viver outros mundos possíveis e nos mostra pela mesma contingência, a relatividade, o caráter não definitivo do mundo “real” que nos circunda.

e numa aproximação com o pensamento larrosiano, a dimensão estética se relaciona também com a formação dos nossos pensamentos, provoca-nos, atravessa-nos.

No entanto, é importante ressaltar que, embora as formações estéticas/culturais de professores(as) sejam reconhecidas nos discursos de grande parte dos sujeitos desse campo, as práticas cotidianas revelam que esta temática ainda encontra resistências, conforme discutem diferentes pesquisadores(as) com os(as) quais dialogamos em nossa introdução (NOGUEIRA, 2001, 2002, 2009; LOPONTE, 2011, 2012; OLIVEIRA, 2008; PEREIRA, 2010). Alves (2008, p. 11) também destaca a ausência, negligência, silenciamento e o distanciamento de formações estéticas/culturais na educação pela resistência de que a noção de estética não traz contribuições para a formação de sujeitos no mundo globalizado e capitalista em que vivemos.

Em nossa visão, isso se deve também aos discursos que relacionam as questões estéticas a uma visão reducionista de que este é um domínio ligado apenas ao campo da Arte, aspecto já ressaltado em outros momentos deste estudo. Logo, traz consigo a ideia fechada numa perspectiva elitista de que Arte é reservada para poucos(as) privilegiados(as) detentores(as) de um saber erudito, sobre a concepção de Arte como algo enredado numa aura que apenas aqueles(as) dotados(as) de um dom especial poderão entender e/ou produzir.

Pensar as formações estéticas/culturais na formação de professores(as) para o mundo contemporâneo é defendê-la como possibilidade de reflexão que se abre pelo par larrosiano experiência/sentido, experiências de atravassamento e abertura para o mundo, de leituras a partir da interpretação de diferentes códigos, para além da informação, de formação não apenas profissional, mas do próprio sujeito. Nesse contexto, a “experiência estética cria a união do ser sujeito com o ser do mundo” (CAMPOS, 2002, p. 68).

Soma-se a esse debate as contribuições de Estévez (2003) acerca da educação estética no contexto educacional cubano. Sobre isso, o autor afirma que a estética “tenta redimensionar as tendências massificantes de robotização, matematização, fetichização e alienação do pensamento, características da vida moderna” (ESTÉVEZ, 2003, p. 11). Isso o leva a defender que a educação estética proporciona um salto na educação se vivida, experienciada desde as séries iniciais até a educação superior, por vincular educação ao processo de vida dos sujeitos.

No pensamento acerca da formação de professores(as) na/para a contemporaneidade, as questões supracitadas ganham pertinência para construir outros modos de pensar esse campo. Sendo assim, consideram-se as contribuições e os impactos da experiência estética nas subjetividades, na formação docente, não mais orientada pelos pares ciência/técnica, informação/opinião ou mesmo pelo par velocidade/trabalho, elementos típicos do pensamento

racional, onde o saber está distante e é distinto da experiência, pois esta é subjetiva, particular, logo, não poderia ser considerada como algo importante para se produzir ciência.

Ao mesmo tempo, essa construção complexa não descarta aspectos como saberes, técnicas, informações, pois estes são também elementos importantes do processo de formação. No entanto, apoiando-se em outra perspectiva, o par experiência/sentido soma aos elementos citados a “subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida” (LARROSA, 2014, p. 40), enquanto elementos que integram os sujeitos, formando um todo, peças desse grande caleidoscópio chamado formação de professores(as). Com isso, afirmamos que as experiências estéticas/culturais provocam rebatimentos diretos em nosso modo de vida, na nossa relação com o trabalho e com as pessoas, nas nossas motivações, na relação com o lazer, no nosso modo de construir conhecimentos e dar sentido ao vivido, de ler e pensar o mundo, na nossa prática docente, em nós, transforma-nos e provoca deslocamentos impensados na construção de nossas identidades, aspectos que adentraremos a seguir.

4.4 Identidades docentes estéticas: construções a partir da compreensão de identidades caleidoscópicas

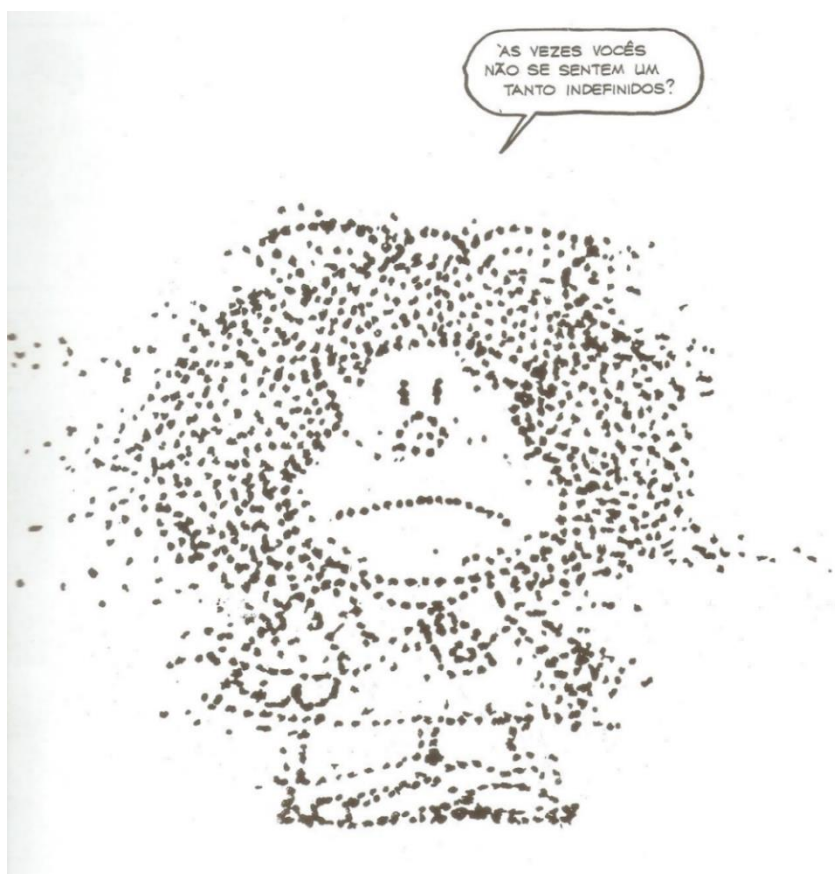


Imagem 38: Quino, 2010
Toda Mafalda: da primeira
à última tira

As reflexões geradas acerca das transformações, exigências e imposições da contemporaneidade e das formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as) discutidas anteriormente, são contributos também para entender a formação de identidades docentes estéticas, construídas a partir da compreensão de que nós possuímos identidades caleidoscópicas. Isso implica dizer que compreendemos que nossas identidades vão sendo construídas permanentemente ao agregarem novas peças a partir das diferentes experiências, dentre as quais destacamos as experiências estéticas/culturais que nos atravessam, gerando novas imagens dos sujeitos em constante transformação, na direção da construção da formação de identidades estéticas também em fluxo contínuo, tecidas, costuradas, emaranhadas nas teias culturais e nas histórias que nos formam e nos circundam. A esse respeito, Hall (2013, p. 21, grifo do autor)³² corrobora nosso pensar quando diz: “l’identité se forme au point instable où se croisent les histoires «indicibles» de la subjectivité et les récits historiques, les récits d’une culture”.

Vale ressaltar que, nesse processo, a rede/teia/emaranhado de estilos, lugares, informações, imagens, histórias e sons nos fazem apelos e abrem diferentes possibilidades dentro do contexto de tensionamentos e articulações entre o local e o global. Dentre outras questões, possibilita entender os fluxos, acessos, movimentos, impactos e escolhas dos sujeitos, entender também suas identidades múltiplas e até contraditórias, geradas nas/pelas identificações provisórias ou não, vividas e experienciadas nos diferentes sistemas culturais, numa aproximação estreita com a ideia de sujeito discutida por Hall (1997, 2014) e em oposição às perspectivas hegemônicas.

Essas reflexões coadunam também com o que propõem os estudiosos da formação de professores(as), Giroux & Trend (1999) acerca da formação de subjetividades dos sujeitos, trabalhadores(as) culturais. Vejamos o que dizem os autores:

É importante lembrar que, como trabalhadores culturais, independente de trabalharmos nas artes, na instrução ou em outras esferas culturais, os educadores sempre estão profundamente implicados na produção de narrativas e identidades. Em parte, isso acontece porque essas esferas culturais produzem conhecimento e se envolvem na formação de identidade (GIROUX & TREND, 1999, p. 269).

Na formação de professores(as), essas questões indicam que a noção de identidades docentes estéticas que buscamos construir também é fruto desse emaranhado de histórias que

³² Tradução livre: A identidade se forma no ponto instável onde se cruzam as histórias “indizíveis” da subjetividade e as narrativas históricas, as histórias de uma cultura.

também nos formam ao longo da vida, das experiências que nos atravessam dentro e fora da formação. Esse processo também dependerá e se enriquecerá, cada vez mais, com as demais histórias, experiências e outros sistemas culturais em que os(as) docentes em formação, futuros trabalhadores(as) culturais, irão conviver, escolher e transitar, construindo/transformando as identidades nesse fluxo caleidoscópico. A resistência à homogeneização das identidades típicas do contexto contemporâneo globalizado em que vivemos, aponta, portanto, para uma formação de professores(as) também caleidoscópica. Logo, no que se refere aos sujeitos deste percurso investigativo, estas questões trazem elementos para entender as identidades docentes estéticas como sendo também identidades flutuantes (HALL, 2014).

A partir de nossas incursões teóricas, aproximamos experiência, produção de subjetividades e formação de professores(as). Assim, encontramos refúgio para as primeiras aproximações desse debate em Larrosa (2014, p. 48) quando diz que:

A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa.

Também encontramos em Dewey (2010a) elementos para pensar as mudanças e as contribuições das experiências nas nossas formações e nas nossas identidades, expressas pelos gostos, preferências, aversões que vamos acumulando e que nos constituem.

Essa união de formulações teóricas surge da nossa compreensão de que, ao tomar as experiências estéticas/culturais vividas na formação de professores(as) e também fora desse contexto como peças de um caleidoscópio, produzem-se sentidos, constroem-se e forjam-se identidades capazes de mobilizar modos de pensar do próprio sujeito, reverberando em alguma medida nas práticas e contribuindo para desestruturar, diluir, romper com regras e FORMA/t/ações que persistem no campo educacional e, mais especificamente, tentar contribuir para a construção de outras/diferentes formações de professores(as).

Paraíso (2012), ao discutir modos de subjetivação enquanto interesse dos seus estudos, defende que os sujeitos se constroem e se (re)modificam pelas práticas vividas. Diante disso, interessa-nos dizer que acreditamos nas possibilidades de mudanças e de formações de identidades estéticas dos sujeitos a partir das experiências estéticas/culturais vivenciadas na formação de professores(as) numa relação estreita com uma ideia de estética plural, horizontal.

Isso reforça também nosso pensamento acerca dos contributos da formação de professores(as) ao proporcionar momentos detonadores de experiências estéticas/culturais em seus múltiplos espaços; experiências que atravessem os sujeitos, que os(as) transformem, que reverberem em suas futuras práticas e que sejam marcas da construção das identidades dos sujeitos da formação, sujeitos da experiência, futuros(as) trabalhadores(as) culturais.

Moreira e Cunha (2006, p. 5) unem-se a essas reflexões quando provocam-nos a pensar a construção de identidades na formação de professores(as) e destacam “a importância da ação docente nessas iniciativas e a urgência de se preparar o professorado, nos cursos de formação, para lidar, de modo crítico, criativo e autônomo, com tais questões”.

Não excluem-se desse debate as formações estéticas/culturais para além do contexto da formação, na vida dos sujeitos, suas histórias e buscas pessoais que também são mobilizadoras, detonadoras de experiências estéticas/culturais que unem-se às demais experiências e contribuem na/para a construção caleidoscópica das identidades, como mostramos ao apresentar o nosso próprio percurso formativo, carregado de experiências estéticas/culturais vivenciadas na vida, dentro e fora da formação acadêmica, elementos registrados ainda no início da nossa escrita.

Por sua vez, Giroux (2012, p. 94) nos faz pensar nas formações estéticas/culturais a partir de diferentes vivências e da importância desses aspectos na formação de professores(as), quando diz que “os/as futuros/as professores/as e os/as atuais precisam ser educados/as sobre a viabilidade de se desenvolver uma aprendizagem baseada no contexto e que leve em conta as experiências dos/as estudantes e suas relações com a cultura popular e o terreno do prazer”. Essas questões também são discutidas por Giroux e Simon (1999, p. 214) quando abordam o terreno do prazer como elemento para produção de significados, com quem dialogamos para apontar pistas dos percursos de formações estéticas/culturais presentes na formação de professores(as) e na vida dos sujeitos pois, na visão desses autores:

A produção do significado está ligada também a investimentos emocionais e à produção de prazer. Em nossa opinião, a produção de significado e a produção de prazer são mutuamente constitutivas de quem são os alunos, da opinião que eles têm de si mesmos e de como eles constroem uma versão particular do seu futuro.

Vale destacar que as experiências estéticas/culturais, vistas a partir do que os autores chamam de terreno do prazer, do deleite, são possibilidades de entrar em contato, conhecer, explorar maneiras de ver/pensar/ler e alterar nossas visões do mundo e destas experiências elaborar novas formas de pensar a própria prática, de pensar a própria formação pessoal, são,

portanto, contributos para a construção de identidades, a partir do momento em que os sujeitos constroem significados, somando-se ao pensamento larrosiano no qual nos apoiamos, considerando que as experiências advindas do terreno do prazer e do deleite atravessam os sujeitos, superam a ideia de informação, leva-os(as) a refletir, inclusive, sobre si mesmo.

Neste momento, consideramos relevante destacar o estudo de Silva (2010) acerca das experiências como elementos que formam os sujeitos e concordamos com o autor quando defende a experiência com arte ao longo da vida e até mesmo anterior à formação inicial como importante para a formação de arte/educadores(as), estes enquanto todo e qualquer sujeito que trabalhe com o campo da Arte, tendo ou não formação específica para isso. No entanto, percebemos o limite desse estudo e nos posicionamos contrárias, por entendermos que apenas as experiências trazidas da vida não são suficientes para a formação de trabalhadores(as) culturais que irão atuar na educação básica e serão responsáveis pela formação de outros sujeitos. Também, por igualmente entendemos que, assim como para toda a formação de professores(as), mormente para o Curso de Pedagogia, uma vez que estes(as) profissionais serão os(as) primeiros a entrarem em contato com a formação de crianças no âmbito formal e, portanto, poderão possibilitar formas de acessar conhecimentos em diferentes campos e aqui destacamos, a dimensão estética/cultural como importante contribuição na formação desse público em processo inicial da construção de identidades. Desse modo, as experiências estéticas/culturais se fazem necessárias também na formação de professores(as) e, no caso deste percurso investigativo, na formação inicial no Curso de Pedagogia.

A discussão empreendida por Silva (2010) nos leva a formular algumas questões: se apenas as experiências trazidas e vivenciadas na vida, anteriores à formação inicial, são suficientes para formar arte/educadores(as), qual seria o sentido do campo da Arte/Educação na formação inicial em Pedagogia? Ou, até mesmo, qual seria o sentido das licenciaturas no campo da Arte? E, adentrando um pouco mais no objeto deste estudo, qual seria, então, a necessidade de pensar a importância das experiências estéticas/culturais na formação inicial em Pedagogia?

Sem a pretensão de tentar responder, mas instigadas pelas reflexões apresentadas, defendemos a importância das experiências anteriores dos sujeitos, mas, para além destas, também destacamos a relevância das experiências estéticas/culturais vivenciadas na formação inicial, como elemento constituinte da dimensão estética que integra a matriz curricular e que irá se unir às demais experiências (estéticas, da prática, da vida, familiares, etc.) para formar a identidade caleidoscópica que estamos chamando de identidades docentes estéticas. Assim,

vamos ao encontro de Moreira e Cunha (2006, p. 1) quando, no artigo “Identidade: uma presença na formação docente?”, afirmam que “as identidades de nossos estudantes se vêm formando em experiências vividas nas salas de aula”. Desse modo, os autores nos fazem pensar na importância da contribuição das experiências estéticas/culturais na/para a formação de professores(as) enquanto elementos importantes, definidores também da construção das identidades docentes estéticas dos sujeitos da formação inicial em Pedagogia e enquanto resistência ao processo de cristalização e à manutenção de discursos que se acomodam na ideia de que a formação se efetua apenas pelas experiências anteriores, a qual muitos de nós são induzidos(as) a aceitar ao longo da vida.

Nossa reflexão se complementa quando Pereira (2013, p. 123) diz que “a produção de subjetividade é revitalizada ao ressignificarem-se as formas do sujeito constituir-se, isto é, ser sujeito não é trabalhar pela conservação de uma identidade que lhe é prescrita pelas diversas instituições que lhe antecedem ou, mesmo, que ele ajuda a constituir”, pois, ser sujeito, no sentido que estamos construindo neste estudo, é também ser atravessado por experiências que se somam, sejam elas dentro ou fora da formação inicial, é um tornar-se constante, caleidoscopicamente, juntando peças para os (re)/(des)/fazimentos.

Mais especificamente, Freire (1997) quando discute “Identidade Cultural e Educação”, reforça nosso pensamento acerca dos elementos da formação, dentre os quais está o currículo, enquanto formador das identidades. Para o autor, “a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem” (FREIRE, 1997, p. 63). Diante dessa declaração e unindo-se ao que discutimos anteriormente, somos levadas a reforçar a ideia de que a formação de identidades na formação de professores(as) é também uma construção caleidoscópica. É resultado das misturas do que é vivido no interior das componentes curriculares, mas também de tudo o que atravessa os sujeitos fora desse contexto, mas que também integra a formação, como, por exemplo, as questões estéticas/culturais.

Vale destacar que, nesse debate, ao mesmo tempo em que os aspectos socioculturais e estéticos são considerados elementos de constituição e formação de identidades, são também meios de embates contra as hegemonias culturais que historicamente marcam mais fortemente alguns povos (BELKHAMSA & DARRAS, 2006). Trazendo esta reflexão para o campo educacional, somos impulsionadas a pensar também em aspectos resistentes que marcam a formação de professores(as), ditam regras a serem seguidas, indicam modelos de identidades docentes. Mais especificamente, no que se refere à formação no curso de Pedagogia,

destacamos a aceitação de mulheres para atuarem como docentes na educação infantil e nos anos iniciais e a resistência aos homens, aspecto sustentado por um paradigma que marca a feminização do magistério.

Ainda Belkhamza & Darras (2006, p. 202)³³ fornecem uma noção de identidade cultural que contribui para formar a ideia de identidades docentes estéticas que buscamos construir nesta escrita, vejamos o fragmento dos(as) autores(as):

Par identité culturelle, nous entendrons l'ensemble des représentations collectives qui émanent à la fois des activités d'une communauté ethnique, nationale ou supranationale, mais aussi l'organisation et la mise en scène de ces représentations par les pouvoirs et les institutions.

Aproximamo-nos desse conceito para firmar nossa ideia da formação de professores(as) no curso de Pedagogia como lugar de formação de identidades docentes estéticas coletivas, sem perder de vista os atravessamentos das experiências que constroem as identidades estéticas pessoais dos(as) estudantes, intérpretes e futuros(as) trabalhadores(as) culturais.

Nesse contexto de formação de identidades docentes estéticas coletivas, parece-nos também pertinente a reflexão de Passos e Pereira (2011, p. 20):

Todo tempo espaço de formação é também de produção de sentidos e que o processo de produção de conhecimento é sempre mobilizado pela busca de uma experiência-diálogo com outros indivíduos, na qual afetamos e nos afetamos, inventando novas formas de percepção e expressão.

Para afirmar que a formação de professores(as) pode contribuir em maior ou menor grau na formação de identidades docentes estéticas, fomos levadas também a criar pontes com a discussão tratada anteriormente acerca do currículo como política cultural. Para tanto, nos valem de Giroux (1999) por entendermos que a ideia de pedagogia enquanto política cultural, defendida por este autor, entende que as experiências e os conhecimento dos(as) estudantes são formas de compreender suas identidades sociais. Para ele, a educação enquanto política cultural, “concentra-se na produção de conhecimentos e de identidades dentro da especificidade de contextos educacionais e de situações institucionais mais amplas em que estão localizados” (GIROUX, 1999, p. 117).

³³ Tradução livre: Por identidade cultural, nós entenderemos a junção das representações coletivas que emanam por vezes de uma comunidade étnica, nacional ou supranacional, mas também a organização e a encenação das representações pelos poderes e instituições.

Essas identidades, enquanto construções coletivas, apontam para a alteridade, ou seja, para a capacidade, condição ou natureza de entender o outro, o que é distinto. Sobre isso, Belkhamza & Darras (2006, p. 202)³⁴ explicitam: “l’identité culturelle est une construction collective qui fait l’objet de différentes pressions internes mais aussi externes. En effet, toute identité culturelle, n’est pas qu’un produit de l’auto organisation mais une production qui se réalise dans l’altérité”.

Reforçando o que foi dito anteriormente, a construção caleidoscópica das nossas identidades demanda tempo e experiências, o que nos leva a deduzir que o processo contínuo de formação de nossas identidades é aquilo que conseguimos com esse juntar de peças e, mais ainda, que as identidades docentes estéticas são fruto de todas essas pequenas e grandes experiências que vamos coletando, colando, cortando, vivendo, sentindo, experienciando e que nos atravessam, sejam elas dentro ou fora da formação de professores(as) e, no caso deste percurso investigativo, nos referimos especificamente à formação inicial no curso de Pedagogia.

Ao mesmo tempo, também parece-nos pertinente unir em nossas reflexões a ideia de cotidiano enquanto rotina, vivenciado por grande parte dos sujeitos da formação, sobretudo provocado pelas demandas e exigências da contemporaneidade. Muitas vezes, no cotidiano vivenciado enquanto rotina as possibilidades de experiências estéticas/culturais acabam por serem tolhidas de grande parte das vivências ou tornam-se restritas a determinados elementos/ambientes/lugares de passagem que fazem parte da rotina dos sujeitos. Diante disso, pensamos que, sem sair muito do lugar comum, do cotidiano enquanto rotina, as identidades docentes tendem a cristalizarem-se e as referências estéticas/culturais desses sujeitos, trabalhadores(as) culturais, passam a se aproximar também da ideia de rotina, encaminhando-se em alguma medida para práticas docentes normatizadas pelos modelos tradicionais persistentes.

Oliveira & Sgarbi (2008) ao discutirem a aproximação entre cotidiano e educação, nos oferecem indicativos para entender a importância de perceber os efeitos e possibilidades da formação de identidades a partir de experiências em diferentes instâncias na nossa vida, mormente, o cotidiano enquanto perspectiva oposta a ideia de rotina, ou seja, entender, extrair e perceber também que o cotidiano possui elementos que podem (trans)formar, remexer e provocar nossos modos de ser, pensar, agir.

³⁴ Tradução livre: A identidade cultural é uma construção coletiva que é objeto de diferentes pressões internas, mas também externas. De fato, toda identidade cultural não é um produto da auto-organização, mas uma produção que tem lugar na alteridade.

Para encerrar nossas reflexões, nos referendamos na contribuição trazida por Larrosa (2006, p. 100)³⁵ por entendermos que a mesma une os elementos por nós discutidos sobre a formação de identidades, quando ressalta a relação entre experiência e subjetividade, nas palavras do autor: “se trata de pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividade”. Isso implica em pensar em histórias e experiências vividas dentro e fora da formação, vivências permeadas pela ideia de experiências estéticas/culturais no sentido amplo, horizontal, plural, caleidoscópico, com a arte e para além deste campo, transformando, construindo e unindo peças na/para a construção de identidades docentes estéticas.

³⁵ Tradução livre: Se trata de pensar a experiência desde o ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade.

5 DO PLANEJAMENTO DA VIAGEM: lugares, roteiros, pessoas e formas de registros

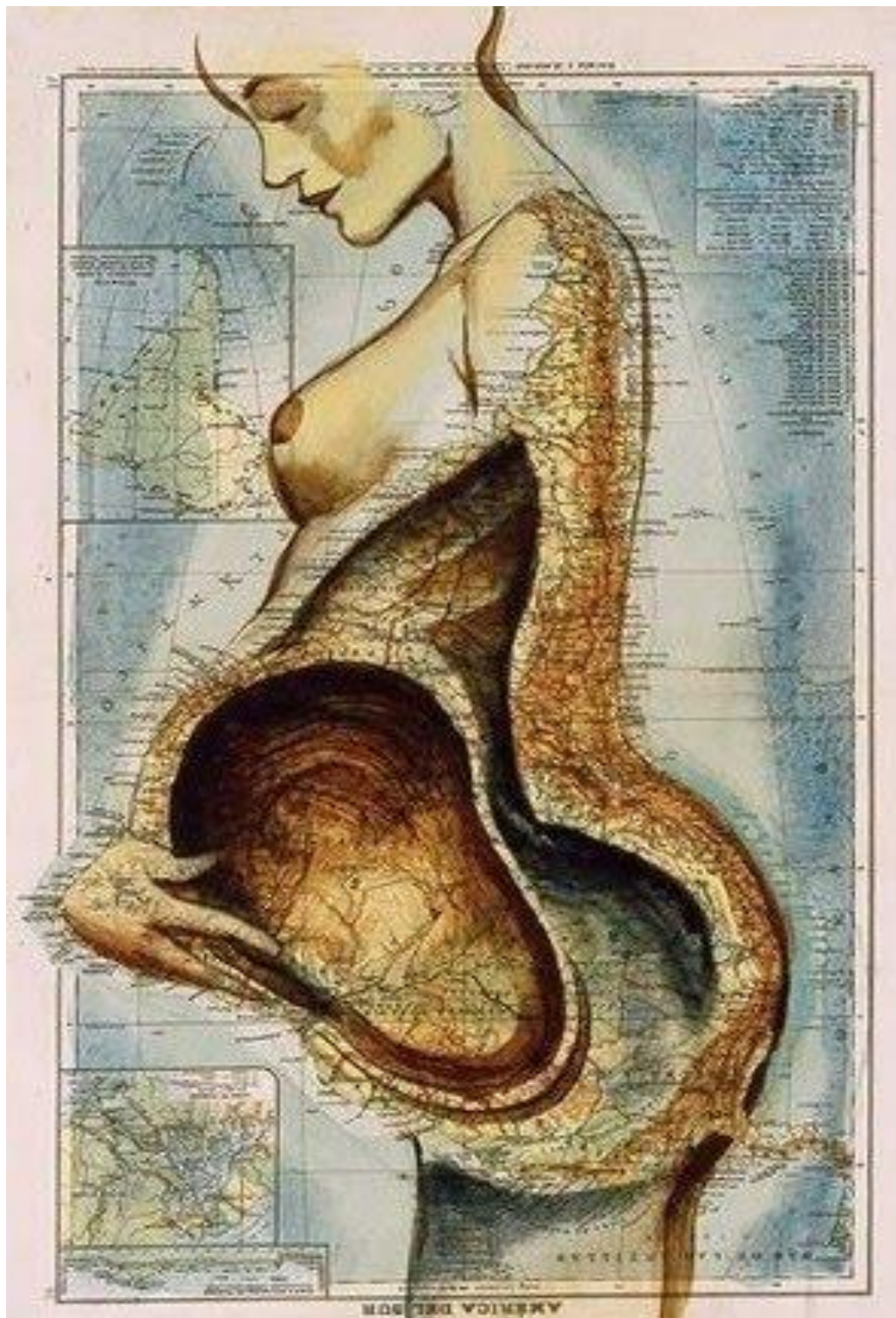


Imagem 39: Fernando Vicente, 2004

Preñada. Série Atlas

Disponível em: <<http://www.fernandovicente.es/>>. Acesso em 03 set. 2014

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Arrebatadas pela pintura “Preñada”, do artista espanhol Fernando Vicente, que abre a presente sessão, e, ao mesmo tempo, embebidas pelas palavras de Cecília Meireles, começamos a (re)construir o roteiro que orientou nossa viagem, a escrita do percurso metodológico, ainda que tenhamos em mente que parte dela tenha sido realizada com os planos traçados com/a partir das pesquisas que realizamos, no momento em que trocamos ideias, buscamos dicas com outros(as) viajantes, planejamos lugares para visitar, escolhas, roteiros, paradas longas ou pequenas pausas, lugares estratégicos, vivências, tempo para o deleite e o prazer, pousos para descansar e lugares para experimentar as comidas locais, porque entendemos que viver um lugar é também se entregar aos temperos e sabores.

A imagem que abre a presente sessão nos revela uma mulher grávida, pintada sobre o mapa invertido da América do Sul. Dentre tantas leituras possíveis que esse lugar pode suscitar, como, por exemplo, o contexto marcado pelo cruzamento das imagens do ventre e do mapa, escolhemos um percurso de leitura particular, por nos fazer pensar em como nós, em muitos momentos da pesquisa, encontramos-nos de *cabeça para baixo*, talvez tentando sair do lugar comum para buscar outras/novas/diferentes perspectivas de olhar para um lugar, entender o que estava por vir ou buscar pistas, caminhos, alternativas para seguir a viagem. Assim como a mulher prenhe de esperanças pela vida nova, confessamos que nos encontramos, em muitos

momentos do planejamento deste percurso investigativo, repletas de anseios pelos caminhos a serem trilhados e agora já percorridos.

Quanto ao poema escolhido, “Ou isto ou aquilo”, Cecília Meireles nos instiga a pensar que, para tudo na vida, temos escolhas a fazer, caminhos que serão trilhados e outros tantos que ficarão desconhecidos (ou sequer saberemos que existam), podemos perceber suas veredas, marcas no chão de outros(as) que por eles arriscaram trafegar, mas, em algum momento de nossas viagens, fazemos escolhas por este ou aquele caminho e guiados(as) por alguns critérios, elegemos o nosso próprio roteiro. Neste momento, entendemos a crítica de Dewey (2010b, p. 19, grifos do autor) quando, ao discutir as oposições teóricas presentes na história da educação, nos diz que: “nós, seres humanos, gostamos de pensar por meio de opostos extremos. Temos o costume de formular nossas crenças em termos de *ou isso ou aquilo*, entre os quais não há possibilidades intermediárias”.

Diante disso, afirmamos que, em muitos momentos deste estudo, fizemos um esforço para rejeitar essas oposições, típicas do pensamento que nos formou. Para encontrar formas intermediárias, diálogos, junções, lançamos mão da *voisinage écletique* (KERLAN, 2004, p. 151)³⁶ para costurar nossas reflexões e entender também o percurso metodológico como uma confluência de caminhos, nem sempre seguros, iluminados, firmes, ora guiadas pelo objeto ora pelas nossas escolhas. Sim, porque acreditamos que outras escolhas poderiam ter sido feitas, afinal são muitas as possibilidades de se realizar uma viagem. Coube a nós entender esse processo como aprendizado ou como punição.

Aqui, no presente texto, relatamos os caminhos trilhados nesta viagem, vivida como aprendizado no sentido freireano (FREIRE, 2007), como possibilidade do pensar certo e por não estarmos certas de nossas certezas, desconfiamos que o roteiro da viagem, os ancoradouros e as escolhas feitas poderiam ser outras. Dito de outro modo, adentrando no universo da pesquisa, a perspectiva teórica-metodológica, o campo de investigação, os(as) autores(as) norteadores(as) do estudo, os sujeitos, os instrumentos de coleta, poderiam ser os mais diversos, cada escolha, sem dúvida, revelaria facetas diferentes do lugar visitado.

Partindo desses elementos, confirmamos nosso interesse pela perspectiva de pesquisa qualitativa, conforme anunciamos ainda no texto que abre este estudo, por compreendermos esta enquanto rede de interações também caleidoscópicas. Para tanto, tomamos referências nos estudos realizados por Denzin e Lincoln (2006), Gatti e André (2011), Paraíso (2012) e Gastaldo (2012), autores(as) que discutem modos de pensar pesquisas e seus percursos teóricos-

³⁶ Tradução livre: vizinhança eclética.

metodológicos, que consideram os diferentes elementos e fundamentos que a constituem, abrindo espaço para penetrar no universo dos sujeitos, nas suas experiências, no modo como estruturam a realidade que os cercam, na forma como compreendem ações e eventos cotidianos, considerando a subjetividade como “ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político” (GASTALDO, 2012, p. 13).

Nelson, Treichler e Grassberg (2012) também reforçam nossas compreensões acerca da pluralidade de opções que podem orientar as escolhas metodológicas das pesquisas que dialogam e buscam ancoragem nos Estudos Culturais, por ser este um campo aberto às experimentações, às colagens e bricolagens. Sobre isso afirmam que “nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente” (NELSON, TREICHLER e GRASSBERG, 2012, p. 9).

Também unimos às reflexões supracitadas a ideia de pesquisador(a) *bricoleur*, aquele(a) que pode provocar transformações e mudanças na forma de se construir conhecimento científico, distanciando-se do reducionismo das perspectivas que carregam a separação entre sujeito e objeto, buscando romper com os modelos fixos de se pensar a pesquisa e seu percurso metodológico guiado por regras rígidas e imutáveis. Acreditamos na importância do olhar múltiplo, da construção caleidoscópica e da escuta aberta como orientadores da seleção de métodos e estratégias de aproximação com o campo e com os sujeitos, pois o(a) pesquisador(a), enquanto *bricoleur*, é aquele(a) que une, seleciona, procura as possibilidades sem descartar esta ou aquela forma de aproximação, numa ruptura com os roteiros pré-fixados (SANTOS, 2005; NEIRA & LIPPI, 2012; PARAÍSO, 2012).

Essa compreensão também é defendida por Darras (2006b) ao destacar o caráter audacioso das pesquisas que tomam os Estudos Culturais como orientadores, sobretudo por utilizarem-se a ideia de bricolagem para se aproximar cada vez mais das realidades humanas. Por sua vez, Paraíso (2012, p. 33) defende a bricolagem como “um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios”, ao mesmo tempo em que defende que nas metodologias de pesquisa pós-críticas³⁷ há um esforço para eliminar as barreiras entre as diferentes componentes curriculares, para deslocar as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação, para explodir as separações entre teoria e prática, discurso e realidade, conhecimento e saberes do senso

³⁷ Nomenclatura utilizada pela autora ao identificar estudos que dialogam com os debates ancorados nos estudos feministas, de gênero, pós-coloniais, estudos culturais, dentre outros

comum, representação e realidade, para desconstruir as oposições binárias que marcam as hierarquias que constroem as pessoas e as coisas. A partir dessas premissas, a autora esclarece que a bricolagem significa a “junção de coisas, procedimentos e materiais díspares. O resultado da bricolagem, portanto, é uma composição feita de heterogêneos” (PARAÍSO, 2012, p. 34). Em nossas costuras, montagens, colagens, a bricolagem é também uma composição caleidoscópica.

Essas ancoragens nos fizeram compreender e, de certo modo, acalmaram nossas inquietações no momento em que refletíamos sobre o percurso metodológico orientador desta viagem, nos levando, num primeiro momento, a questionar as formas mais apropriadas de entrada no campo, dentre tantas opções possíveis para aproximação com o mesmo. Em um segundo momento, nos levou a aceitar a abertura para experimentações de caminhos, de possibilidades, desde que não perdêssemos de vista o lugar da nossa viagem, o contexto a adentrar, e nossas questões de pesquisa.

Vale ressaltar que a viagem a qual nos referimos não é entendida como a viagem na perspectiva do turista que recorre às grandes excursões que predeterminam e limitam o tempo para cada parada, de modo que até mesmo os registros fotográficos precisam ser quase isentos de qualquer possibilidade de relação com o que está sendo fotografado, e tudo acontece apenas na superficialidade. Fraser (2010, p. 229), tomando o antropólogo Marc Augé, nos leva a entender estas questões, quando discute que os espaços passam a ser “não-lugares, uma vez que transforma os lugares em locais de passagem e de trânsito, efêmeros e provisórios”, espaços com os quais não estabelecemos relações.

Se tomarmos de empréstimo as contribuições de Bauman (2007) para a metáfora que vimos utilizando, essa perspectiva de turista estabelece uma relação líquida com as coisas, os lugares e as pessoas. Nessa relação superficial, o viajante apenas faz um *selfie* para deixar registrada sua passagem e jogar nas redes sociais, para demarcar uma breve parada ou a passagem por um lugar, sem a preocupação de com ele estabelecer qualquer relação.

Numa direção oposta, adotamos a perspectiva do viajante que planeja, sonha, pesquisa a sua própria viagem, que deseja viver o lugar, conhecer, adentrar, frequentar, não apenas o que todos já visitaram, mas também os lugares incomuns, os lugares que os habitantes locais transitam e convivem. Isso nos permitiu também divagar em planos, projetos, possibilidades. Ao mesmo tempo, essa perspectiva permitiu-nos, em alguns momentos no decorrer da viagem, procurar pelos roteiros menos previsíveis, abriu-nos espaço para andar por caminhos até então desconhecidos muitas vezes guiadas apenas pelo nosso desejo, sem bússolas, mapas ou

aparelhos e sistemas de posicionamento, localização e navegação *GPS (Global Position System)*, levando-nos a reconhecer que permitir-se um pouco de imprevisibilidade nos caminhos pode indicar possibilidades de descobertas e deleites, afinal, numa viagem, *se perder* pode significar também se abrir para encantamentos, encontros e experiências inusitadas. Desse modo, podemos afirmar que isso nos levou a pensar este percurso investigativo também com Larrosa (2014) quando ao falar do par experiência/sentido, destaca experiência como aquilo que provoca conhecimentos, para além da aquisição de informações, na contramão do tempo e da velocidade que a contemporaneidade nos impõe.

Com esse pensar, também costuramos a metáfora do caleidoscópio que vem permeando nossas reflexões. Nessas construções, concluímos que este percurso investigativo nos deixou possibilidades de unir muitas peças, fazer escolhas por vários elementos para abastecer nosso caleidoscópio, também nos possibilitou girar esse objeto em velocidades diversas, experimentando, desse modo, a formação de inúmeras imagens, ao jorrar uma profusão de cores e formas em nossas reflexões. Sabemos que, de maneira particular, quem toca no caleidoscópio dele se apropria e com ele estabelece uma relação, também de modo muito específico, esse sujeito colhe imagens, registros e percebe até mesmo o que outros(as), ao manusearem o mesmo objeto, não viram, não perceberam.

Acreditamos que, assim como as viagens, todo percurso investigativo tem um tempo delimitado e um ponto de partida. Assim, em algum momento desse processo, nos valem das nossas afiliações e das nossas questões iniciais para delinear a construção do nosso aporte teórico-metodológico e, finalmente, ganhar o mundo, seguir viagem e entrar no campo. Isso implica dizer que não nos lançamos no campo como quem se joga corajosamente num salto de paraquedas, pois nossas ancoragens nos Estudos Culturais nos permitiram adotar um espírito aberto e aventureiro, mas, ao mesmo tempo, serviu de luzes para o caminho, possibilitando-nos (re)pensar os percursos antes e no decorrer da viagem, sem medo de estarmos abertas para fazer novas/outras escolhas, ora feitas por intuição (ou seria o encantamento e as pistas deixadas por algumas leituras e encontros que nos deixam esses *insights*, lampejos, que aqui chamamos de intuição?) ora nos deixando levar também pelo fluxo da viagem e pelas surpresas que o lugar nos revelou. Meyer e Paraíso (2012, p. 20, grifo das autoras) corroboram essas reflexões quando afirmam que “o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido *a priori*”.

Diante do exposto, apresentamos, a seguir, como começamos a delinear o nosso roteiro de viagem. Para tanto, tomamos Meyer e Paraíso (2012) quando nos fazem perceber também o

caráter pedagógico inerente a este processo, por apontar os caminhos percorridos, os percursos trilhados, os trajetos realizados, as peças que escolhemos juntar em nosso caleidoscópio, dentre as quais destacamos, nas próximas páginas, a escolha do local a ser visitado, o campo de investigação e os modos de aproximação, estratégias e instrumentos que nos permitiram viver esta viagem de forma particular.

5.1 Que lugar visitar? A escolha do campo de investigação.

Quando decidimos fazer uma viagem, a primeira coisa que precisamos ter em mente é o destino a visitar, afinal, precisamos nos preparar para o lugar - se exigirá de nós roupas mais leves ou pesadas, sapatos para grandes trilhas ou simplesmente sandálias, roupas de festas ou trajes mais esportivos - só então, definiremos depois outras etapas da viagem. Neste percurso investigativo, nos deparamos também com a necessidade de escolha do lugar da viagem, assim, para o processo de definição do campo de investigação, retomamos em primeiro lugar nosso desejo de pesquisa *compreender as construções de percursos de formações estéticas/culturais na formação de professores(as)*. Mais especificamente, como anunciamos ainda em nossa introdução, a pesquisa se volta para a formação inicial em Pedagogia, por toda a proximidade com os sujeitos desse campo ao longo de anos no chão das escolas, também por ser este campo o lugar de nossas ações pesquisantes e por entendermos a importância de pensar formações estéticas/culturais de sujeitos que irão atuar na formação de crianças.

A partir da nossa inserção no campo dos Estudos Culturais e nos debates acerca de um pensamento contemporâneo para arte e estética, firmamos nossa compreensão de que existem modos amplos, horizontais, para acessar formações estéticas/culturais na formação de professores(as), modos que revelam que os percursos de formações estéticas/culturais ultrapassam a concepção disciplinar, podem acontecer para além do próprio campo da Arte ou do que é instituído como arte. Considerando essas amarrações, delimitamos, em um primeiro momento, as Universidades como possíveis objetos para o nosso estudo, por entendermos que o caráter pluricurricular dessas instituições permite uma formação mais ampliada, diluída em outros momentos, para além das disciplinas, coadunando com nossa intenção de pesquisa.

Uma vez escolhido o tipo de instituição, encerramos nossa escolha no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* Recife, por ser este o curso de Pedagogia que possui o maior tempo de funcionamento no Estado e por considerarmos também

que, ao longo dos anos, esta instituição vem contribuindo com uma grande parcela de profissionais pedagogos(as) que ingressam nos diferentes campos de trabalho, funcionando atualmente com cursos de Pedagogia nos três turnos e se constituindo, portanto, um polo de formação de professores(as) do Estado de Pernambuco.

Assim, após delineamos o lugar da nossa viagem e tendo como norte o objetivo da presente investigação, começamos a pensar, planejar e organizar as demais etapas, passamos a aprofundar nossas leituras para construir o quadro teórico-metodológico que fundamentou e preparou nossa entrada no campo, em consonância com as reflexões construídas ao longo deste estudo, conforme exporemos a seguir.

5.2 Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa: orientando-se pela etnografia

Ao compreender e identificar-nos com o conceito de *bricoleur* e, à medida em que aprofundávamos nossas reflexões acerca do universo da pesquisa e começávamos a pensar no campo, passamos a sentir a necessidade de delinear o caminho a ser seguido. Mais especificamente, estamos nos referindo ao modo e às estratégias para chegar no lugar escolhido para esta viagem e para fazer a escolha pela fundamentação norteadora desse percurso investigativo.

De início, nessa busca pelo melhor caminho (ou por algum caminho), nos deparamos com o fragmento de Manoel de Barros que nos provocou hesitações e fez-nos pensar que estávamos sem saída. Vejamos um trecho:

Todos os caminhos - nenhum caminho
Muitos caminhos - nenhum caminho (BARROS, 2013, p. 241).

Sentimo-nos como Alice, de Lewis Carroll, em seu conhecido diálogo com o gato, no filme “Alice no País das Maravilhas”:

Alice: Mas eu só queria saber que caminho tomar?
Gato: Oh, isso depende do lugar aonde quer ir.

Esse diálogo ficou reverberando em nós e, ainda que tivéssemos em mente o objetivo deste estudo e o destino, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, o caminho a ser seguido e as formas de registrar nossa viagem ainda nos pareciam imprecisos,

pois não queríamos apenas a informação, tão pouco nos interessava a experiência de cartão postal (LARROSA, 2014; GEERTZ, 1998).

Mas foi preciso ir além do excerto da poesia para entender um pouco mais. Manoel de Barros, ao mesmo tempo em que nos inquietou, fez-nos vibrar e pensar não em caminhos pré-determinados, ditados, mas na existência de possibilidades, ou ainda mais, na necessidade de nós mesmas encontrarmos pequenas trilhas e nos lançarmos sem medo, quando diz:

Pois é nos desvios que encontra as melhores
surpresas e os arituncs maduros (BARROS, 2013, p. 295).

Por sua vez, no debate acadêmico, Costa (2007) nos fez (re)pensar em nossos anseios e entender mais uma vez que parte da necessidade de ter toda a viagem (de)marcada também provinha da nossa formação racional, regrada, que teimava em ecoar em nossos ouvidos e em nosso pensamento a existência de caminhos melhores, mais corretos, precisos. Vejamos o que nos diz a autora:

A fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos que enfrentar as metodologias, em nossas investigações, é fruto do endeusamento desse tipo de pensamento que denominamos ciência e que está impregnado de ‘parâmetros’ que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro etc (COSTA, 2007, p.18).

Aos poucos, as inquietações foram cedendo, à medida em que intensificávamos nossos encontros com leituras sobre possibilidades de percursos investigativos, autores(as) que passaram a ser nossos guias de viagem, por indicarem pistas, caminhos, rotas diversas, com os quais pudemos construir nosso próprio roteiro (COSTA, 2007a, 2007b; COSTA e BUJES, 2005; MEYER e PARAÍSO, 2012, WORTMANN, 2005).

Com as experiências pesquisantes em zonas fronteiriças, partilhada pelos(as) pesquisadores(as) supracitados, reafirmamos que nossas escolhas teóricas nos possibilitaram abertura para diferentes perspectivas teórico-metodológicas, para a escolha de procedimentos e instrumentos de coleta que nortearam a incursão no campo, abrindo espaço para nos apropriar do já existente desde que estivéssemos atentas aos objetivos da pesquisa, tendo em vista que os Estudos Culturais, como já dissemos, não ditam instrumentos e procedimentos que lhes são próprios ou particulares, levando-nos a entender a importância de ser, viver, estar, imergir, adentrar, mergulhar no campo, para nele e a partir dele tomar decisões, traçar rotas, eleger percursos e instrumentos, confrontar o que já foi até aqui pensado.

Encontramos na etnografia suporte teórico para assentar nossas ideias e desejos, para adentrar no campo, vivenciá-lo e compreendê-lo de maneira mais aprofundada, permitindo uma aproximação maior e mais intensa com os sujeitos que dele participam. Desse modo, possibilitando-nos (re)criar, (re)pensar, compreender as experiências e construções de percursos de formações estéticas/culturais em diferentes espaços e momentos deste campo, e até mesmo fora dele, sem a pretensão de ditar verdades e/ou modelos.

Os estudos realizados por André (1995, 1997), Pfaff (2011), Weller e Pfaff (2011) situam-nos acerca da historicidade da etnografia com suas bases no campo da Antropologia, pelo interesse dos(as) estudiosos(as) desse campo em conhecer formas de vida social de outros povos. Por sua vez, Geertz (1998) nos leva a refletir e a desmistificar sobre a ideia de etnografia enquanto prática de pesquisa onde o(a) pesquisador(a) vai a campo em busca apenas do exótico, do estranho e do irregular.

Por um lado, se pensarmos no contexto da pesquisa realizada, o curso de Pedagogia da UFPE, podemos afirmar que pesquisadores(as) etnógrafos(as) mais tradicionais e clássicos poderiam negar e até mesmo contestar este estudo, por se tratar de um campo que não tem a conotação de exótico, tribal ou primitivo. Ao contrário, trata-se de um campo familiar, próximo e pertencente ao nosso cotidiano, professoras, pesquisadoras, atuantes nesse lugar. Por outro lado, nossas ancoragens nos permitiram eleger a pesquisa etnográfica como fundamentação teórico-metodológica para investigação nesse campo, exigindo-nos esforços para perceber aquilo que para nós é lugar comum e obrigando-nos ao mesmo tempo a buscar o olhar do estranhamento para o outro, mas também para nós mesmas, e nesse imbricamento conhecer aquilo que buscamos nesta viagem e também conhecer nós mesmas.

No que se refere à historicidade desse campo, sabemos que, já no século XX, o interesse pela etnografia se expande para a vida social e passa a ser utilizada pela Sociologia e pela Educação. Não podemos perder de vista que esse período também marca a introdução mais contundente da perspectiva de estudos qualitativos, pelo clima favorável advindo dos questionamentos dos movimentos sociais, dos processos de lutas e de busca pela igualdade, abrindo espaços para investigações mais democráticas que buscam dar voz aos sujeitos, independente da sua condição social, econômica ou política.

A partir dos anos de 1970, essa perspectiva começa a tomar corpo e esse período torna-se marco para o interesse por parte dos(as) pesquisadores(as) do campo educacional, tomando inicialmente como foco os estudos de sala de aula e sobre avaliação. Na década de 1980, esse tipo de abordagem se popularizou e na década de 1990 começaram de forma mais enfática os

estudos críticos revelando fragilidades e avanços da etnografia. Em pesquisas mais recentes, a etnografia vem se constituindo referencial para pesquisas no campo dos Estudos Culturais pela abertura que essa perspectiva de pesquisa abre para a experiência direta e intensa no campo investigativo, para a autorreflexividade, para a simbiose entre os sujeitos provocada pela imersão do(a) pesquisador(a) no campo, para além da visão descritiva e por buscar entender as culturas considerando as subjetividades, o que corroborou nossa escolha por esse caminho para a jornada (KLEIN e DAMICO, 2012; MEYER e PARAÍSO, 2012; SANTOS, 2005; FINO, 2008; GHASARIAN, 2002).

Também nos unimos à compreensão de Macedo (2012, p. 75) e concordamos com o modo de pensar desse estudioso quando relata que compreende a pesquisa etnográfica como sendo uma “experiência aprendente que busca um novo equilíbrio para o caminho do conhecimento”. Em outras palavras, também Ghasarian (2002) reforça essa discussão ao discutir a etnografia reflexiva. Esses autores nos levam a ratificar que nos colocamos frente à perspectiva de pesquisa etnográfica como aprendentes da viagem que nos propusemos a realizar.

Como toda viagem apresenta situações imprevisíveis, como o desejo de parar mais tempo em um lugar e contemplar mais do que o previsto, deixamos-nos guiar pelo ensinamento de Saramago (2008, p. 10), na célebre epígrafe que abre o livro “Ensaio sobre a cegueira”, quando diz “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”, para tentar contemplar algo por mais tempo e ver um pouco mais, sentir um pouco mais, experimentar um pouco mais. Desse modo, entendemos que a pesquisa etnográfica no presente estudo nos coloca no lugar de aprendentes, de modo a permitir compreender um pouco mais do objeto pesquisado, tendo apenas a certeza do inacabamento e da provisoriedade.

Ressalta-se também a não existência de fórmulas ou tratados que determinem regras para as pesquisas etnográficas, tornando-as abertas para situações imprevisíveis e passíveis de serem (re)pensadas e alimentadas ao longo do percurso. Sobre isso, Ghasarian (2002, p.8)³⁸ explica: “aucun traité ne peut cependant répondre à toutes les interrogations et, en dépit de l’existence de nombreux textes sur la méthodologie, la pratique ethnographique, toujours empirique et expérimentale, ne connaît aucune recette”.

Também nesse sentido, as palavras de Lispector (1998) que vêm acompanhando nossa escrita, nos confortam e convergem para nosso modo de pensar a etnografia e sua

³⁸ Tradução livre: Nenhum tratado pode, contudo, responder a todas as interrogações e, apesar da existência de numerosos textos sobre a metodologia, a prática etnográfica, sempre empírica e experimental, não conhece nenhuma receita.

potencialidade. Além disso, instigaram-nos e levaram-nos a reconhecer o caráter aberto dessa perspectiva como orientadora de nossa incursão no campo. Na reflexão da autora:

Mas eternamente é palavra muito dura: tem um ‘t’ granítico no meio. Eternidade: pois tudo o que é nunca começou. [...] Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso. Quero a profunda desordem orgânica que no entanto dá a pressentir uma ordem subjacente. A grande potência da potencialidade (LISPECTOR, 1998, p. 26).

Assim, ao nos orientar pela etnografia, como fundamentação teórico-metodológica para esta viagem, reconhecemos sua potencialidade e seu caráter de abertura no percurso investigativo. Desse modo, passamos a pensar em seguida nas possibilidades de adentrar no campo, destino da nossa viagem, a pensar formas de começar a nos movimentar, desbravar, (com)viver para conhecer o lugar escolhido desta aventura, o curso de Pedagogia da UFPE.

5.3 Dos pontos de parada, dos sujeitos que com(par)t(r)ilhamos³⁹ e das formas escolhidas para registrar a viagem

Uma vez tendo escolhido o lugar de nossa viagem, aos poucos, tudo foi tomando corpo, nossos percursos foram se delineando, também contávamos com alguns aspectos fundamentais para nossa aproximação, a escolha da etnografia já nos deixava muitas pistas. Nesse momento, algumas questões começaram a surgir: considerando a dimensão e especificidades do campo, quais recortes fazer? No curso de Pedagogia, onde iríamos nos inserir? Considerando também os três turnos em que funciona o referido curso e até mesmo pela impossibilidade humana de estarmos presentes em todos os momentos, por onde começar?

Diante dessas questões, começamos a demarcar, pensar possíveis pontos de parada e começamos a desconfiar de que nossa incursão exigiria de nós um fôlego maior do que presumíamos ter até então. As pistas deixadas pelos(as) referenciais teóricos que orientaram nosso pensar nos apontaram para a necessidade de imersão não apenas no âmbito disciplinar, mas também, nos momentos fora do contexto da sala de aula – eventos, ações no *hall* e projetos – que também compõem o referido curso. Assim, os caminhos começaram as ser desenhados, inicialmente como quem desenha na areia. Mas, aos poucos, foram tomando forma, adquirindo veios mais largos e fortes, como os vincos e rasgos feitos na madeira por um xilógrafo.

³⁹ Atribuímos à Lucimar Bello Frange, querida educadora e amiga do campo da Arte/Educação esse modo de escrever um percurso de trilhas e partilhas que é feito com o outro.

Assim, podemos afirmar que este percurso investigativo foi vivenciado caleidoscopicamente, inicialmente, a partir de uma incursão no campo, mais precisamente num período de 8 meses do ano de 2012, entre março e novembro, quando tivemos a experiência de atuar enquanto integrantes de uma das comissões organizadoras de um evento acadêmico ocorrido no final daquele ano, o V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (V JUBRA). Na continuidade, nossa incursão voltaria a acontecer no âmbito disciplinar por um ano letivo, equivalente ao primeiro e segundo semestres de 2014, mas que ao longo do percurso, se estendeu de forma muito peculiar para um período posterior.

Ao mesmo tempo, passamos a planejar como iríamos registrar a viagem. Escolheríamos, como fazem muitos turistas, apenas o registro fotográfico? Não descartamos essa possibilidade, no entanto, nossa orientação pela etnografia nos deixou pistas para possibilidades de registros também caleidoscópicos.

Encontramos em Cardoso de Oliveira (2000, p. 25) orientações para nossa inserção no campo a partir de dois princípios, olhar e ouvir, “atos cognitivos mais preliminares no trabalho de campo”, aspectos que nos deram sustentação para as primeiras escolhas dos nossos instrumentos e formas de registros. Por sua vez, também Geertz (2012, p. 4) deu corpo às nossas buscas dos elementos essenciais para colocar na mala, quando diz que “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”. Isso nos fez pensar caleidoscopicamente na composição e na organização da nossa bagagem, no nosso *corpus* da pesquisa, ou seja, nos levou a perceber a necessidade de lançar mão de diversas formas de registrar nossa estada *lá*⁴⁰, no campo.

Partindo desses aspectos, juntamente com os demais guias de viagem, elegemos, como formas de registros e de inserção no campo: a observação participante e anotações realizadas em nossos diários de campo, questionários, entrevistas, documentos e diários de memórias de percursos estéticos/culturais. Esses elementos serão apresentados a seguir e foram também percebidos por nós caleidoscopicamente, pois, em muitos momentos, assim como o olhar e o ouvir do(a) pesquisador(a) no campo, eles se encontram, se complementam e dialogam para compor nossa narrativa etnográfica.

⁴⁰ Ao longo do texto, usaremos em itálico as expressões “lá” e “aqui”, ao tomarmos como referência o texto “Os dilemas do antropólogo”, no qual Geertz (1998) aborda duas etapas distintas e preponderantes para a investigação etnográfica, “estar lá,” para se referir ao campo, e “estar aqui” para se referir ao momento em que o(a) pesquisador(a) encontra-se envolto(a) em sua biblioteca realizando sua escrita narrativa a partir do que foi vivenciado no campo.

Klein e Damico (2012, p. 72) ao tratarem da pesquisa etnográfica, destacam a observação participante como importante elemento da inserção do(a) pesquisador(a) no campo, exigindo deste(a) atenção para a “observação, a participação, a escuta, o registro, o envolvimento e a sensibilidade” necessários para viver o processo de pesquisa como aprendizado e desafio. Os autores ainda afirmam que “entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*” (KLEIN E DAMICO, 2012, p. 72, grifo dos autores).

Diante do exposto, entendemos a observação participante como possibilidade de apre(e)nder, (com)viver no campo, seja no interior das componentes curriculares ou em diferentes momentos, na tentativa de imergir e partilhar das situações vivenciadas, buscando compreender, vivenciar, refletir sobre as experiências que possam dar indicativos dos percursos relacionados às formações estéticas/culturais que permeiam a formação de professores(as) no campo observado. Além disso, a observação participante se constitui também como possibilidade, como caminho para perceber pistas, rever princípios, criar e (re)pensar formulações.

Ao longo da nossa imersão, nos utilizamos da ideia do *flâneur* para ver melhor o lugar onde nos inserimos, para andar pelos seus corredores e frequentar diferentes espaços físicos, para observar atentamente o interior das salas, tentando estar *lá* com esse olhar, desejo e princípio caleidoscópico que guiou este percurso investigativo. Para nós, o conceito de *flâneur* explorado pelo poeta Charles Baudelaire, também alinha-se com nossa compreensão de olhar caleidoscópico, uma vez que remete a pensar aquele(a) observador(a) que não se contenta com o olhar fixo, que busca curiosamente experimentar o lugar, que se identifica e se permite ancorar “residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito” (BAUDELAIRE, 1996, p. 20).

Outros dois aspectos que também consideramos pertinente destacar na observação participante se refere a compreensão do movimento estabelecido entre aquele que observa e os(as) que são observados(as) e o entendimento de que o(a) pesquisador(a), enquanto observa, carrega consigo sua história, sua própria formação estética/cultural. Sobre isso Genin (2006, p. 50)⁴¹, a partir de suas pesquisas, afirma: “l’observateur est relatif aux éléments observés, au temps et à l’espace dans lequel il se trouve, comme à son histoire personnelle et à sa formation culturelle”.

⁴¹ Tradução livre: O observador é relativo aos elementos observados, ao tempo e espaço no qual se encontra, como a sua história pessoal e a sua formação cultural.

Assim, tomamos as orientações supracitadas e começamos a desenhar nossos primeiros passos no campo a partir da experiência vivenciada com o convite que recebemos para integrar a equipe responsável pelo V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (V JUBRA), evento acadêmico realizado em 2012, sob a coordenação geral das professoras do curso de Pedagogia, Jaileila de Araújo Menezes e Tatiana Cristina dos Santos Araújo, lotadas respectivamente no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE) e no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), no qual estivemos presentes de forma intensiva enquanto coordenadoras de umas das comissões organizadoras, mais especificamente a comissão de cultura, responsável por apresentações culturais realizadas para divulgação antes e durante o evento, contando também com o apoio mais imediato da então estudante do curso de Pedagogia no período, Ana Cláudia Lins Borges.

No âmbito disciplinar, nossa incursão durou todo o ano letivo de 2014, quando, muito antes de acessarmos o PPC/Pedagogia e sua Matriz Curricular, nosso contato com as componentes curriculares⁴² que integra o curso deu-se pela análise do quadro de componentes curriculares (CC) oferecidas no primeiro semestre para os três turnos, disponibilizado nos quadros de avisos do Centro de Educação (CE) da UFPE, assim como também pela internet, deixando pistas para pensar as possibilidades de inserção a partir do contexto disciplinar e os possíveis caminhos que esse aspecto da formação nos abria.

Em seguida, tomamos o horário das componentes curriculares oferecidas nos três turnos para o primeiro semestre de 2014 e, a partir do cruzamento dessas informações, uma vez que buscamos compreender percursos de formações estéticas/culturais, estabelecemos como ponto de partida para a observação CC, obrigatórias e/ou eletivas, relacionadas direta ou indiretamente com o campo da Arte. Essa escolha não foi aleatória, é fruto da convergência de dois aspectos importantes a destacar: (i) nossa compreensão de que as referidas CC constituem-se como espaço(s) onde as formações estéticas/culturais podem estar presentes de forma mais incisivas, além de entendermos, como nos sugere a pesquisa realizada por Aguiar (2010) que, (ii) ao olhar para o campo da Arte na formação de professores(as), nos debruçamos sobre um elemento fundante para o desenvolvimento do sentido estético de futuros docentes, que poderão atuar também na formação de outros(as) sujeitos. Além disso, reconhecemos nas CC relacionadas ao campo da Arte, a possibilidade da presença de uma dimensão estética com maior intensidade

⁴² Por necessidade da pesquisa, optamos por utilizar apenas as nomenclaturas para identificar as componentes curriculares que compuseram nossas observações.

na qual gostaríamos de nos debruçar. Sendo assim, nossa incursão no campo teve de início com a seguinte configuração:

COMPONENTE CURRICULAR (PERÍODO)	TIPO DE COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA - FREQUÊNCIA DE AULAS	TURNOS
CC1 (6º período)	OBRIGATÓRIA	60 horas - 2 x semana, quartas e sextas	Manhã
CC2 (6º período)	OBRIGATÓRIA	60 horas - 2 x semana, terças e quintas	Tarde
CC3	ELETIVA	60 horas - 1x semana, terças	Noite

Quadro 1: Distribuição das componentes curriculares, carga horária e turno: 2014.1

À medida em que nos inseríamos no campo, buscamos adotar o ensinamento de Santos (2005, p. 11) como orientador do nosso mergulho naquele lugar, a “capacidade de se ‘miscigenar’, de se misturar com hábitos, valores, crenças, modos de ver, enfim, de tornar-se mais um(a) daquele lugar (de ser menos estrangeiro(a))”. Com isso, podemos afirmar que, mesmo tendo adentrado no campo anteriormente, a experiência de nos colocar em outro lugar, no caso, nas CC, nos deixou também inquietas. Aos poucos, a tensão inicial foi cedendo espaço, passamos a nos sentir cada vez mais como uma das peças do caleidoscópio, nos misturamos e passamos, antes mesmo do final do primeiro semestre (2014.1), a delinear desdobramentos para a continuidade da viagem.

Aos poucos, na medida em que o tempo passava e que fazíamos as observações, sentimentos de calma passaram a tomar conta da nossa relação com os espaços e sujeitos, já percebíamos que os(as) estudantes não se sentiam incomodados(as) e tínhamos a sensação de sermos acolhidas, abrindo espaço para que muitos(as) viessem conversar, se chegassem aos poucos, tirassem dúvidas sobre nossa presença naquele lugar. Desse modo, podemos afirmar que aquela relação de aproximação foi tomando corpo e abrindo espaço para nos levar a perceber que os(as) próprios(as) estudantes poderiam nos dar diretrizes para a continuidade da viagem.

Assim, nos últimos encontros de cada CC, sob autorização dos(as) docentes das disciplinas observadas, com dia e horário marcado por estes(as), lançamos mão de um questionário para traçar o perfil dos(as) estudantes com os(as) quais fizemos parte da viagem

(2014.1), mas também para projetar ações para a continuidade do percurso e delinear nossas incursões. No semestre seguinte (2014.2), partimos das pistas deixadas pelos(as) estudantes para decidir, ainda no contexto disciplinar, lugares que sob a ótica desses sujeitos constituíam-se como espaços de formações estéticas/culturais no curso investigado, para além das CC mais estreitamente ligadas ao campo da Arte, contribuindo fortemente para demarcar lugares importantes, componentes curriculares a visitar na continuidade da viagem, dentre os quais destacaram-se: três do 1º período, uma do 3º período, duas do 4º período, e uma eletiva.

Vale salientar que, em algumas das CC citadas, os(as) estudantes fizeram questão de nomear os(as) docentes, de modo que tentamos organizar a continuidade de nossa incursão respeitando as pistas deixadas. De imediato, procuramos os(as) docentes citados(as) das referidas CC e, em uma delas, a docente, demonstrando estar bastante surpresa pela indicação dos(as) estudantes no questionário, indagou:

Formação estética nesta disciplina? Mas eu não sei nem o que é isso! (*risos*).

Outro aspecto determinante e explicitado por parte dos(as) estudantes sobre uma possibilidade de formação estética nessa CC se referia ao fato da mesma possibilitar conhecer artistas e personalidades negras, além da visita feita ao Museu da Abolição, espaço museal e importante centro de referências das culturas afro-brasileira, localizado no Bairro da Madalena, na cidade do Recife.

Ainda assim, com receio e demonstrando pouca segurança, a referida docente mostrou-se solícita, mas nos alertou para o reduzido número de estudantes matriculados(as), ocasionado pelas alterações de última hora ocorridas no horário, aspecto que demandou-nos também, por diversas vezes, reconfigurar nossa entrada no campo para adequar-nos às mudanças.

Com relação à CC supracitada, na semana posterior ao nosso contato, já terceira semana do semestre, no dia da aula, fomos informadas sobre a impossibilidade de nos receber na disciplina, sob argumento do pouco tempo enquanto docente, de sentir-se pouco à vontade para receber pesquisadores(as) observadores(as), também pelo pouco número de estudantes matriculados(as) e pela necessidade de revisão dos documentos da mesma. Assim, em virtude das diversas mudanças de horários, saídas de professores(as) por motivos diversos (afastamentos para estudos e licenças para formação, não aceitação de nossa presença na sala enquanto pesquisadoras observadoras), novas adequações foram realizadas.

Desse modo, após as modificações que se fizeram necessárias, nossa incursão no contexto disciplinar durante o segundo semestre de 2014 ficou com a seguinte configuração:

COMPONENTE CURRICULAR (PERÍODO)	TIPO DE COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA - FREQUÊNCIA DE AULAS	TURNOS
CC4 (4º período)	OBRIGATÓRIA	60 horas - 2 x semana, terças e sextas	Manhã
CC5 (4º período)	OBRIGATÓRIA	60 horas - 2 x semana, terças e sextas	Manhã
CC6 (1º período)	OBRIGATÓRIA	60 horas - 2x semana, terças e quintas	Tarde
CC7 (3º período)	OBRIGATÓRIA	45 horas - 1x semana, segundas	Noite

Quadro 2: Distribuição das componentes curriculares, carga horária e turno: 2014.2

Após apresentarmos as CC que nos inserimos durante o ano letivo de 2014, podemos afirmar que nossas observações⁴³ aconteceram em pontos estratégicos – CC1, CC2, CC3, CC4, CC5, CC6, CC7 – delineados para conhecer o lugar totalizou 405 horas de imersão no campo, deixando-nos registros de experiências e vivências em 7 componentes curriculares, sendo 6 obrigatórias e 1 eletiva, distribuídas nos três turnos. Houve também a imersão em momentos fora do contexto disciplinar, ao longo do ano letivo e de todo o nosso percurso investigado, não computados em carga horária. Como dito anteriormente, momentos em que nos comportamos como *flâneurs*, passeando pelos corredores, observando as salas, percebendo os movimentos, adentrando na biblioteca, organizando e participando de eventos e apresentações culturais.

No contexto disciplinar em destaque contamos com a parceria e o acolhimento de docentes, profissionais com regime de dedicação exclusiva e substitutos(as), que nomeamos ao longo da nossa escrita como D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7. Vale ressaltar que D4 esteve como docente responsável em mais de uma disciplina observada, na eletiva CC3 e na obrigatória CC4. Já no contexto extra disciplinar que integra o currículo da formação, ao longo do ano letivo de 2014, nossa imersão deu-se em alguns momentos específicos, a saber: na abertura dos semestres letivos 2014.1 e 2014.2, no Dia Nacional da Consciência Negra, na Feira de Leitura, além de eventos e apresentações culturais, que aconteceram no *Hall* do Centro de

⁴³ Destacamos que em cada componente curricular que compôs nossas observações nos apresentamos previamente por meio de documento impresso (ver apêndice A) e após sermos autorizadas pelos(as) docentes responsáveis, iniciamos as observações. Em todas as CC fomos convidadas a apresentar para os(as) estudantes o motivo da nossa inserção na disciplina durante um semestre letivo.

Educação, como apresentações musicais e exposições de trabalhos artísticos e didáticos fruto de vivências em diferentes componentes curriculares.

Podemos afirmar que nossa bagagem de pesquisadoras etnógrafas foi sendo composta aos poucos, juntando peças, ao mesmo tempo em que nos deparávamos com as leituras. Junto à observação, compondo esse momento de imersão no lugar escolhido, juntaram-se os diários de campo, neles registramos percepções, situações, ideias, diálogos, comentários, inquietações, gestos e reflexões extraídas e percebidas nas/das/durante as observações, seja a partir do nosso olhar mais atento para os gestos dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes, seja pela escuta cuidadosa desses momentos. Assim, tudo o que saltava aos nossos olhos e aguçava nossos ouvidos durante as observações foi registrado em 7 diários de campo, que foram nossos companheiros *lá* e que *aqui* apresentamos como nos apropriamos, caleidoscopicamente destes materiais, por termos os mesmos como peças que também constroem imagens do campo:



Imagem 40: Diários de campo: visões caleidoscópicas, 2015
Fotografia e composição: Fabiana Vidal

As observações também foram enriquecidas com os objetos trazidos e as fotografias. Isso implica dizer que neste percurso investigativo os diários de campo funcionaram como matéria para compor/ilustrar/analisar/narrar a história do que *lá* foi vivido, seja nos momentos formais, no interior das salas de aulas, nas aulas de campo, nos eventos externos e aleatórios ou nos corredores ou lugares de passagem, enfim, buscamos enriquecer as memórias da nossa

passagem *lá* a partir de diferentes possibilidades, olhando, escutando e registrando tudo o que também nos atravessava e nos fazia ver/pensar/refletir/questionar o lugar e nos levar ao encontro do objetivo da nossa viagem. De certo modo, tentamos potencializar o que nos orienta Santos (2005, p. 12 -13, grifos do autor) quando aponta que os diários de campo “dão autenticidade à narrativa do(a) contador(a). Tenta-se com eles, e com o artifício da palavra, (re)compor uma ‘realidade’ vivida e assim trazê-la àqueles(as) que *aqui* ficaram” para assim, fazer uma construção caleidoscópica.

De modo específico, as fotografias tiradas não obedecem a uma ordem pré-estabelecida e não procuramos determinar critérios para as mesmas. Tomamos o que Ponce (2011) denomina de lógica genérica, pois trata-se da fotografia enquanto forma de organização de imagens ou modos de ver e pensar sobre algo. Desse modo, constituíram-se para nós como um dos elementos para (re)ver um pouco mais o lugar da nossa viagem, para reacender nossas memórias. Foram, portanto, recursos que se uniram às observações e às anotações realizadas para nos aproximar de outros modos de ver o campo, dos espaços externos e internos pelos quais transitamos, dos momentos de formação em sala de aula ou dos momentos de formação que extrapolaram os limites da sala e que nos fizeram pensar e compreender um pouco mais acerca dos percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as).

Unimos aos elementos supracitados os questionários (ver apêndice B), utilizados para buscar traçar um perfil dos(as) sujeitos com os(as) quais cruzamos, estudantes do curso de Pedagogia, na tentativa de encontrar pistas de possíveis caminhos para seguir nossa viagem e para desenhar um perfil dos grupos com os quais convivemos durante o ano letivo de 2014.

No decorrer da viagem, nosso contato com o campo foi se intensificando e passamos gradativamente a perceber a necessidade de estreitar nosso olhar e buscar ouvir os sujeitos. Desse modo, lançamos mão das entrevistas (ver apêndice C) e buscamos orientação na contribuição de Silveira (2007, p. 133) por concordarmos com esta autora que as entrevistas buscam “experiências, sentimentos, vivências, julgamentos, opiniões sobre X e Y, preferências” que remetem a fatos vividos, a revisitar vivências.

Cardoso de Oliveira (2000, p. 22) complementa quando afirma que as entrevistas permitem “obter informações não alcançáveis pela estrita observação”. Nesse sentido, corrobora a relação estreita entre os princípios do olhar e do ouvir destacados pelo autor. Por sua vez, Silveira (2007, p. 133) chama nossa atenção quando diz: “eis aí o nó – ou um dos nós – que transforma a entrevista num ponto merecedor de redobrada atenção e constante desafio para o investigador”. Para a autora, as proposições de perguntas e reflexões orientadoras,

detonadoras das entrevistas são propostas pelo(a) entrevistador(a) e precisam ser respondidas pelo(a) entrevistado(a), ainda que este(a) possa subvertê-las. Esse aspecto nos levou a pensar, refletir e tentar encontrar brechas para construir esse momento fecundo com os(as) participantes da pesquisa. Desse modo, passamos a pensar meios para (trans)formar a entrevista em um momento outro, de conversa, de partilha, de trocas, no qual àquelas perguntas que estavam no *script* começaram a ser vistas como possibilidades, como peças do caleidoscópio e não mais como roteiro fixo, gravado na pedra, esperando ser rigorosamente cumprido.

Diante dessas questões, começamos a reconfigurar, repensar as entrevistas, tentar fazer dessas ocasiões um momento também de formação estética/cultural, mas como? De que modo pensar e realizar entrevistas considerando-as também como espaço de dimensão estética? Que elementos juntar nessa escolha?

Nesse momento, nos valem das nossas memórias, de experiências anteriores que nos atravessaram. Mais especificamente, resgatamos de encontros, afetivos e acadêmicos, um livro que naquele momento unia nossas inquietações: “Atlas da Experiência Humana: cartografia do mundo interior”, de autoria dos cartógrafos Lousie van Swaaij e Jean Klare. A obra é composta por 23 mapas relacionados a acontecimentos da vida, as dimensões que nos constitui, apresentadas em imagens a partir de uma perspectiva cartográfica e complementadas com textos de diferentes pensadores(as), cientistas, escritores(as). Vejamos algumas destas imagens:



Imagem 41: Atlas da Experiência Humana.
Fotografia:
Fabiana Vidal

Folhear o livro e deixar-nos levar pelas imagens foi a forma escolhida como detonadora das nossas conversas, levando-nos a pensar as experiências estéticas/culturais diversas que nos atravessam, sejam elas com o conhecimento, na formação, com a família, com amigos, no bairro, na vida, enfim, nas diversas dimensões que nos compõem. Por um lado, as imagens trazidas no livro não só atendiam uma necessidade do momento que em geral é ocultada pela maioria dos(as) pesquisadores(as), o medo e a insegurança de começar uma entrevista, afinal, fomos (FORMA)dos(as) para pensar que estamos e somos preparados(as) também para saber enfrentar esse momento, como se nós não tivéssemos direito de nos sentir inquietos(as), desconsertados(as), aspectos que acreditamos que são também marca desse processo formatado, enquadrado da nossa formação. Assim, começar uma entrevista com imagens, pareceu-nos uma forma de tentar diluir a dureza, a frieza e a rigidez como muitas vezes esse momento é pensado e praticado. Por outro lado, também nos levou a tecer uma relação com os diversos cantos de experiência discutidos por Larrosa (2014), pela potencialidade que percebemos que as mesmas têm para aguçar a reflexão em nós, resgatar imagens, ideias, experiências, pensamentos, conhecimentos.

Esse encantamento que nos atravessou inicialmente e nos fez escolher o livro para ser o detonador das entrevistas, foi compartilhado também pelos sujeitos da pesquisa, conforme relatou uma das entrevistadas. Vejamos:

Eu gosto de ver essas coisas, eu não sei se é a arte, me, me, me dá uma sensação de que eu sou mais humana, de que as coisas vão dar certo, de que eu sou mais, de que eu posso mais (E1).

Esse fragmento de fala confirmou nossa desconfiança de que a própria escolha de imagens como detonadoras de entrevistas pode se constituir também como um momento carregado de uma dimensão estética, e para pensar também que, na formação de professores(as), esses momentos podem fazer parte da nossa formação e nos levar a sair dos modelos, das fórmulas, regras que tentam descrever e dizer o que é uma entrevista. Talvez, esse modo de pensar e de fazer nossa escolha pelas imagens do livro nos aproxime do que Pereira (2012, p. 2) chama de atitude estética, ao dizer: “a atitude estética diz respeito ao exercício de uma forma de racionalidade que inclui o sensível, a sensação e a sensibilidade de modo que se coloque permanentemente sob suspeição a validade de normas éticas universais”. No caso, tentamos construir outras normas para esse momento de contato com os(as) participantes das entrevistas.

Assim, orientadas pelas imagens, entendemos que esses cantos podem ser cantos dos segredos, dos conhecimentos, dos maus hábitos, dos desertos gelados, dos rios de ideias, das

paixões, dos trabalhos. São cantos guiados pelos mapas que os compõem e que abriram possibilidades para dar início às entrevistas de outro modo. Em nossa compreensão, levando-nos a imergir nesse momento particular a partir da diluição da tensão que paira em alguma medida sobre os(as) participantes, entrevistador(a) e entrevistado(a), utilizando-nos de uma estratégia também estética, ou seja, para nós, o próprio modo como iniciamos as entrevistas também se constituiu como momentos particulares e evidenciou-nos que a entrevista pode ser carregada também de uma dimensão estética.

A entrevista, enquanto construção caleidoscópica, tem as peças que a compõem – perguntas, roteiros ou sentenças reflexivas – como elementos integrantes do caleidoscópio, que unem-se a outras peças – tensões, gestos, pausas, silêncios – e, à medida em que giramos o caleidoscópio, as imagens formadas pelas entrevistas vão dando forma a esse momento, abrindo possibilidades, brechas para outras peças serem vistas, para outras perguntas serem feitas e até mesmo para digressões.

Diante do exposto, ressaltamos que optamos por realizar entrevistas com 6 estudantes, participantes das componentes curriculares observadas, que ao longo da nossa viagem estiveram disponíveis para a pesquisa e mostraram-se solícitos(as) para a participação. Foram 5 mulheres e 1 homem, que na escrita de nossa narrativa denominaremos de E1, E2, E3, E4, E5 e E6. Todos(as) eles(as) já tinham vivenciado pelo menos 2 anos do curso, o que consideramos relevante, por entendermos que os(as) mesmos(as) já possuíam experiências e vivências significativas a serem partilhadas e que poderiam nos ajudar a compreender melhor tudo aquilo que tínhamos vivenciado, observado, experienciado. De certo modo, as falas desses sujeitos nos serviram como uma lupa para entender um pouco mais dos caminhos percorridos na busca do objetivo deste percurso investigativo. Também ressaltamos que ao longo da nossa narrativa etnográfica, denominaremos apenas “A”, as falas dos(as) demais estudantes, seguidas do numeral (A1, A2, A3... An), de modo a destacar frases, contribuições, falas ressaltadas em alguns momentos, como por exemplo, durante as observações.

A escolha pelos(as) estudantes como participantes desse momento da pesquisa não foi aleatória, nos interessava ouvir outras vozes, compreender não mais a partir das falas dos(as) docentes, estes estiveram presentes nas observações feitas e até mesmo dos documentos por eles(as) disponibilizados ou por nós consultados. Tratou-se de, numa tentativa de aproximação com o que nos sugere Giroux (1999), sobre a importância para os Estudos Culturais, dar espaço para os(as) trabalhadores(as) culturais, no caso deste estudo, estudantes em formação na Licenciatura no curso de Pedagogia.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de março de 2015, após finalizado o ano letivo anterior e, em momentos distintos, respeitando a necessidade de cada estudante. Também optamos por estudantes com maior tempo de imersão no curso, por entendermos que estes(as) nos trariam maiores contribuições acerca da formação, por estarem há mais tempo vivenciando a formação inicial em Pedagogia. Vale salientar que todas as entrevistas foram transcritas utilizando uma ferramenta de reconhecimento de voz disponibilizada pelo Google, o que foi uma estratégia facilitadora nesse processo, pois permite que uma entrada de voz fornecida, no caso, a gravação da entrevista, seja convertida automaticamente em texto à medida em que a gravação é liberada.

É importante destacar que esse recurso não compreende alguns sons emitidos, marcadores conversacionais e expressões típicas da variação linguística de cada falante, também não reconhece as pausas e não capta os gestos de tensões. Assim, esses aspectos foram acrescidos a partir das revisões necessárias ao texto transcrito previamente e em confronto com nossas observações, anotações e memórias dos momentos de observação. Para esse trabalho, a contribuição de Silveira (2007) tornou-se pertinente porque nos sugere pensar a entrevista como uma arena de significados, pelas características caleidoscópicas resultantes dos elementos que a integra – sons, gestos e pausas – e, mais ainda, para além desse momento, une-se às análises outras peças nesse caleidoscópio, a compreensão do(a) pesquisador(a), as formas como (re)constrói as entrevistas para tecer as reflexões das análises. Ainda que tenha estado *lá*, no campo, e colhido os relatos das entrevistas, é no momento das análises que faz girar o caleidoscópio, que faz mover as peças que o compõem e acrescenta outras, as reflexões pessoais, buscando então (re)inventar, (re)lembrar, (re)ver e (re)pensar as experiências vivenciadas durante a observação.

Por fim, consideramos pertinente dizer um pouco mais das entrevistas, o modo como aconteceram esses momentos de encontros com nossos(as) parceiros(as) de viagem. De início, destacamos que essas conversas foram realizadas em diversas salas dos núcleos da Pós-Graduação em Educação para comodidade dos(as) próprios(as) participantes que, na ocasião, não dispunham de tempo para que esses momentos acontecessem em outro lugar. Desse modo, reservamos essas salas por considerarmos mais silenciosas para a gravação. Apenas uma das entrevistas foi realizada no ambiente de trabalho de uma das participantes, E5.

Assim, podemos descrever que os cinco encontros realizados nas salas do PPGE/UFPE aconteceram em salas pequenas, com diferentes níveis de conforto, algumas com cheiro de mofo, ou ainda, com o condicionador de ar vazando água, causando certo desconforto e tensão

quando isso foi percebido por nós. Houve interrupções, tempo delimitado para a disponibilidade da sala, calor, barulho dos condicionadores de ar e de pessoas, passantes, que bateram na porta em busca de informações. Essas distrações foram causadas, sobretudo, pelo fato das entrevistas terem acontecido em dias normais de funcionamento da universidade, com todas as necessidades e urgências do cotidiano, a exemplo da ocasião em que a sala que nos foi cedida tinha sido reservada também para a qualificação de uma estudante do Mestrado em Educação, o que nos levou a interromper a conversa e buscar uma sala alternativa. Já no caso do nosso encontro fora do ambiente da universidade, iniciamos a entrevista na sala de trabalho da estudante, E5, localizada na Zona Norte do Recife. No entanto, logo no início da nossa conversa, percebemos a impossibilidade da mesma acontecer naquele ambiente fechado, aparentemente mais receptivo à entrevista, em virtude do barulho da máquina copiadora em uso, de pessoas conversando, entrando e saindo da sala. Por isso, procuramos outro espaço para nossa conversa, encontramos uma mesinha em um canto externo, no pátio interior da recreação das crianças. Mas, ainda que as interrupções tenham sido menores, houve o constante barulho dos carros que transitavam pela avenida que passa em frente à instituição, ambulâncias, sirenes, motos, buzinas, pessoas conversando etc. Esses sons também estiveram presentes naquele momento e, por vezes, tornaram a gravação inaudível.

Um olhar atento para as questões apresentadas nos permite afirmar que as entrevistas foram algo próximo ao que descreve Silveira (2007, p. 118) quando narra sua experiência: um “esboço impressionista” ou, usando a metáfora que viemos usando ao longo deste estudo, uma composição também caleidoscópica.

Outro aspecto que pensamos ser necessário destacar refere-se ao efeito retroativo da observação. Conforme apreendemos da contribuição de Genin (2006, p. 53)⁴⁴ e que utilizamos para também pensar as entrevistas: “L’observation n’est donc pas linéaire (du sujet vers l’objet) mais rétroactive: les réactions des éléments observés font comprendre à l’observateur ses conditions d’observation, ses limites, ses préjugés inaperçus jusqu’alors, et surtout qu’il ne peut étudier que son monde”.

Ainda destacamos que, além da observação participante, das anotações em nossos diários de campo, dos questionários e entrevistas, também consideramos importante nos debruçar sobre alguns documentos, para tentar melhor situar-nos e aproximar-nos cada vez mais

⁴⁴ A observação não é, portanto, linear (do sujeito sobre o objeto), mas retroativa: as reações dos elementos observados fazem o observador compreender as condições de observação, seus limites, seus preconceitos despercebidos até então, e sobretudo, que ele não pode estudar apenas seu mundo.

do nosso campo, buscando entendê-lo a partir de diferentes instâncias, a exemplo da instância legal que o sustenta, por concordarmos que os documentos constituem-se como fontes de informações que orientam e indicam normas e princípios. Nessa direção, os documentos funcionaram como apoio, guias e mapas da viagem que contribuíram para enriquecer nossos olhares, a saber: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), matriz curricular (MC), ementas e programas de componentes curriculares, horários de distribuição das componentes curriculares ao longo de cada semestre letivo.

Vale destacar que também nos interessava neste percurso investigativo compreender um pouco mais as trajetórias dos(as) docentes com os(as) quais fizemos parte da viagem, para tanto, lançamos mão não apenas de informações retiradas em nossas observações, mas também de informações de acesso público como forma de tentar compreender um pouco mais esses(as) parceiros(as) que nos receberam no campo e as possíveis aproximações e experiências relacionadas com o nosso interesse de estudo.

Uma vez que entendemos que apenas o olhar para o contexto disciplinar não abarcaria nossas inquietações acerca das formações estéticas/culturais, sentimos necessidade de buscar esses elementos em ações que se estendem para além do âmbito disciplinar. Desse modo, passamos a buscar os projetos de extensão registrados no período de nossa incursão no campo. Para tanto, solicitamos esses registros inicialmente às docentes responsáveis pelo Setorial de Extensão, de modo a buscar os projetos, eventos e cursos relacionados ao nosso interesse neste estudo. Mas, até iniciarmos a fase final de nossa escrita, esse importante material não nos foi disponibilizado. Assim, tentando minimizar essa lacuna, à medida em que se fez necessário, recorremos aos arquivos disponibilizados *on line* pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC) acerca dos projetos e ações extensionistas. Mais especificamente, nesse banco de dados tomamos como referência as informações disponibilizadas sobre o ano de 2014, interstício em que realizamos a observação participante no eixo disciplinar, de modo a buscar pistas das atividades acadêmicas de extensão relacionadas ao nosso interesse de estudo no âmbito do curso de Pedagogia.

Ao final da caminhada trilhada no eixo disciplinar durante o ano letivo de 2014, nossa incursão no campo nos revelou surpresas. As observações e entrevistas realizadas nos deixaram pistas para continuar buscando os percursos de formações estéticas/culturais para além daqueles que conseguimos alcançar, ou ainda, para além da formação inicial, na vida dos(as) participantes da pesquisa com os(as) quais dialogamos mais intensamente. Nessa direção, nos encontramos com o que sugere Giroux (1999, p. 191) quando diz que "é fundamental para

reconstrução dos estudos culturais a necessidade de se desenvolver um discurso que acentue as conexões orgânicas entre os trabalhadores culturais e a vida cotidiana”. Desse modo, começamos a pensar em possibilidades de buscar os percursos de formações estéticas/culturais em conexão com a vida cotidiana desses sujeitos e que, de certo modo, também contribuem para a formação das identidades docentes estéticas.

Diante da necessidade do espírito aberto e caleidoscópico possibilitado pelos(as) estudiosos(as) com os(as) quais dialogamos, nos unimos também à contribuição de Neira e Lippi (2012, p. 610) para pensar elementos que pudessem enriquecer nosso contato com o campo, nos aproximando da ideia de bricolagem que expusemos anteriormente. Sobre isso, os autores afirmam que “a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas”, pois “permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados”. Assim, fomos levadas a nos aventurar numa incursão até então não planejada *a priori*, ao contrário, pensada durante a viagem, que começou a se esboçar como um desejo durante nossa incursão no campo, no contato com os sujeitos que cruzaram nosso caminho e se dispuseram a partilhar essa caminhada conosco.

Nesse processo, abrimos espaço para que os(as) estudantes, participantes das entrevistas, integrassem mais intensiva e autoralmente este percurso investigativo, a partir de registros por eles(as) realizados em diários pessoais, pequenos cadernos de memórias que nomeamos de “Memórias de Percursos Estéticos/Culturais” – CM1, CM2, CM3, CM4, CM5. Mais especificamente, essa forma de registro constitui-se de pequenos diários de anotações que entregamos após as entrevistas e nos quais os(as) participantes foram instigados a fazer registros dos mais diversos acerca de experiências que os atravessaram, vividas durante o primeiro semestre de 2015. É importante ressaltar que a participação dos sujeitos nesse momento da pesquisa estava aberta, ou seja, não impusemos condição ou regras para a adesão nesse momento. Desse modo, dos 6 estudantes, apenas E4 não nos forneceu o seu diário de memórias, alegando que, ao longo do semestre, sua inserção em um grande número de componentes curriculares não lhe deu espaço para fazer os registros, também alegou não ter vivido, ao longo do período em que ficou com o diário, momentos de experiências que lhe remeteram a formações estéticas/culturais, uma vez que esteve completamente imersa nas CC do período e em todas as demandas das mesmas.



Imagem 44: Cadernos de Memórias de Percursos Estéticos/Culturais: visões múltiplas/caleidoscópicas, 2015
Fotografias e composição: Fabiana Vidal

Ao lançarmos mão desses diários pessoais, deixamo-nos guiar pela contribuição de Larrosa (2014, p. 75, grifos do autor) quando destaca a importância de “deixar que a palavra 'experiência' nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para linguagem, para sensibilidade e para a ação”. Entendemos que seria importante registrar nossa incursão etnográfica a partir das vozes e dos registros dos sujeitos com os(as) quais fizemos essa viagem e que tornaram nossa imersão *lá* mais intensa e prazerosa.

Também, por concordarmos com Carvalho (2011, p. 218) quando nos faz pensar que “é por causa desta impossibilidade de sermos senhores absolutos das palavras, de abrangermos todos os pontos de vista - de não podermos estar ao mesmo tempo em todos os lugares” que nos colocamos no lugar da incompletude, da parcialidade dos nossos escritos, das metades e partes, da abertura para ouvir e fazer parte da viagem na companhia de outros(as) viajantes.

Vale destacar que esse momento de escrita dos sujeitos coincidiu com nosso afastamento do curso de Pedagogia para participar de um período de estudos na Université Paris I – Panthéon Sorbonne, adentrando de forma intensa em leituras que contribuíram para o presente estudo, mas também, na vida cultural, no cotidiano, permitindo-nos viver outras/diferentes experiências estéticas/culturais até então impensadas e que contribuíram de diferentes maneiras, deixando-nos marcas dos atravessamentos vividos. No entanto, a distância

geográfica não implicou em nosso afastamento dos(as) estudantes parceiros(as), estivemos conectados(as) por meio das redes sociais e pudemos, ao longo do período de 7 meses, trocar ideias e partilhar experiências, alimentando aquilo que aprendemos com Geertz (1998) ser também essencial na pesquisa etnográfica, explodir a distância entre pesquisador(a) e sujeitos.

A partir do exposto, entendemos que nossa incursão no campo trouxe aporte necessário para (re)pensar e para (re)ver o lugar visitado, de onde pudemos retirar elementos para afinar e refinar nosso olhar, e ainda, fomentar outros olhares, outros modos de buscar aproximação com os sujeitos e com o próprio campo, sem receios de (re)desenhar outros planos de viagens, ou ainda, (re)configurar nosso modo de ser/estar *lá*.

A seguir, apresentaremos as memórias dessa viagem, quando (re)tomamos os registros de tudo o que vivemos *lá*. Para tanto, encerramos com um quadro síntese para melhor situar acerca dos registros que nos debruçamos, os sujeitos com os quais fizemos parte da viagem e as nomenclaturas utilizadas ao longo de nossa narrativa, de modo a tentar tornar a leitura mais descomplicada para futuros viajantes e/ou leitores(as) que também arrisquem (re)fazer essa viagem por meio destes registros. Vejamos:

COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO	SUJEITOS DOCENTES ESTUDANTES	REGISTROS DIÁRIOS DE CAMPO	CADERNOS DE MEMÓRIAS
CC1	6º	D1 E1	DC1	CM1
CC2	6º	D2 E2 – E3	DC2	CM2 CM3
CC3	Eletiva	D3 E4	DC3	----
CC4	4º	D4 E6	DC4	CM6
CC5	4º	D5 E5	DC5	CM5
CC6	1º	D6	DC6	----
CC7	3º	D7	DC7	----
REGISTROS DE FALAS RETIRADAS DAS OBSERVAÇÕES (em ordem crescente)				
SUJEITOS		CARACTERIZAÇÃO		
ALUNO(A1)		A1		
ALUNO(A2)		A2		
ALUNO(An)		A(n)		

Quadro 3: Síntese de nomenclaturas utilizadas na narrativa etnográfica

Ressaltamos, mais uma vez, que optamos por fazer entrevistas apenas com estudantes que já tinham um maior tempo de curso, por compreendermos que os(as) mesmos(as) teriam

mais vivências e possibilidades de nos apontar pistas e caminhos. No entanto, isso não nos fez desconsiderar as contribuições obtidas nas observações das duas componentes curriculares observadas, CC6 e CC7, por igualmente entendermos que as mesmas poderiam fornecer espaços de formações estéticas/culturais.

Para encerrar, retomamos o terceiro aspecto destacado por Cardoso de Oliveira (2000), quando diz que, além dos princípios já citados como primordiais para preparar uma investigação etnográfica – olhar e ouvir –, é no escrever que o(a) etnógrafo(a) exercita de forma mais intensa suas interpretações que dão corpo à escrita da narrativa etnográfica.

Com essa contribuição, o autor nos prepara para o momento a seguir, a junção de peças do nosso caleidoscópio para compor imagens que deram corpo a narrativa que se segue.

6 NARRATIVA ETNOGRÁFICA: Das memórias, experiências, atravessamentos e interpretações da viagem



Imagem 45: Janine Antoni in Season 2 of “Art in the Twenty-First Century”, 2003

Recorte do registro de vídeo. Duração 1'53''

Disponível em: <<http://www.art21.org/videos/preview-janine-antoni-in-season-2-of-art-in-the-twenty-first-century-2003>>. Acesso em: 13 set. 2014

A porta da verdade estava aberta,
 mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
 Assim não era possível atingir toda a verdade,
 porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade.
 E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.
 E os meios perfis não coincidiam.
 Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
 Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos.
 Era dividida em metades diferentes uma da outra.
 Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
 Nenhuma das duas era totalmente bela.
 E carecia optar.
 Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

Se ainda no início deste estudo confessávamos as inquietações e os desafios que nos atravessavam, aqui, ao iniciar este momento da escrita, os registros das memórias, as experiências da viagem, as análises, ou aquilo que tentamos fazer depois de termos estado *lá* imersas no campo, impelem-nos mais uma vez aquela sensação de desassossego que nos situou nos momentos primeiros. Geertz (2012, p. vii, grifo do autor) nos apresenta esse momento quando diz que “tentar encontrar o desenho certo na tapeçaria de seus próprios escritos pode ser tão desanimador como tentar encontrá-lo na própria vida; tentar tecê-lo *post facto* [...] é uma verdadeira tentação”.

Com sua poesia, Manoel de Barros, quando encerra o seu famoso escrito “Uma didática da invenção”, também nos ajuda a pensar esse momento:

Maior que o infinito é a encomenda (BARROS, 2013, p. 280).

É assim, nessa mistura de tentação (ou seria tentativa?) e de encomenda, que nos sentimos ao escrever as análises depois de um longo período de imersão no campo, agora, *aqui*, pelo menos em parte distanciadas dele, em nossa mesa de estudos, mas carregadas de nossas memórias. Assim, começamos a dar corpo a nossa narrativa etnográfica ou, quem sabe, às análises alimentadas pela nossa aproximação com a etnografia.

Geertz (2012) nos diz que o que faz o(a) pesquisador(a) etnógrafo(a), ao narrar sua pesquisa, ao apresentar seus resultados, é descrever. Também a partir deste autor podemos dizer que, na perspectiva etnográfica, as análises não são a realidade em si, tão pouco são verdades, únicas e absolutas, mas narrativas, descrições, interpretações da realidade pelos olhos e pelas

experiências do(a) pesquisador(a) etnógrafo(a). Trata-se de um processo que é também de convencimento de que o(a) pesquisador(a) esteve lá.

Ao mesmo tempo, para este momento da escrita, arriscamos mais uma vez a já falada anteriormente “voisinage écletique” (KERLAN, 2004, p. 151), pois buscamos realizar nossas interpretações também à luz das contribuições das formulações da Análise de Conteúdo (AC).

Para Nelson, Treichler e Grassberg (2012, p. 9, grifo dos autores), os estudos que adentram no campo dos Estudos Culturais estão receptivos às diferentes possibilidades de análises, dentre as quais destacam a análise de conteúdo como possibilidade para “fornecer importantes *insights* e conhecimentos”. A partir de Bardin (2009, p. 32), a análise de conteúdo enquanto conjunto de técnicas, pode ser “reinventada a cada momento”, no caso deste percurso investigativo, a partir dos objetivos delineados e de nossas aproximações teóricas.

Isso implica afirmar que nosso processo de análise pode ser visto também caleidoscopicamente, uma vez que unimos diferentes peças para compor nossa narrativa etnográfica. Mais especificamente, tomamos como inspiração tanto o que nos orienta, os(as) estudiosos(as) da etnografia numa perspectiva contemporânea com os(as) quais dialogamos, quanto aspectos que embasam a Análise de Conteúdo. Desse modo, para nós, pareceu-nos pertinente o esforço para utilizar a estratégia da evocação no lugar da descrição e isso implica dizer que aqui se trata de utilizar as recordações de elementos das memórias e registros “em vez de tentar convencer o leitor da verdade dos relatos, apelando para formas textuais em que a autoridade acadêmica se torne critério de fidedignidade do texto”, pois, nessa perspectiva com a qual nos inspiramos, os(as) etnógrafos(as) “tentam promover uma compreensão mediante reconhecimento, indentificação, experiências pessoais, emoção, discernimento e formas de comunicação que comprometam o/a leitor/a com planos outros que unicamente o racional” (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 68).

No que se refere à Análise de Conteúdo, Laurence Bardin, no final da década de 1970, sistematiza-a para organizar, tratar e analisar as informações recolhidas ao longo de investigações. Para ela, a AC é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009. p. 44).

Dentre os conjuntos de técnicas disponíveis para se realizar a Análise de Contéudo de materiais de pesquisa, nos aproximamos da análise categorial por entendermos que essa técnica nos possibilita entender melhor os diferentes registros realizados durante nossa inserção no campo e aproximação com os sujeitos, no sentido de buscar alcançar o objetivo deste percurso investigativo.

Segundo Bardin (2009), a análise categorial toma como unidade de registro o tema que pode ser extraído de diferentes materiais coletados ao longo da pesquisa. Para a autora, o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (BARDIN, 2009, p. 131). Desse modo, trabalhar a partir da análise categorial implica em decodificar, decompor e transformar o material de análise por meio de recortes e da reunião de elementos análogos, logo, passíveis de serem inseridos em uma mesma categoria (tema). Esse aspecto leva alguns(mas) autores(as), a exemplo de Minayo (2008) a chamar a análise categorial de análise temática.

Para tanto, fez-se necessário respeitar também as demais etapas da AC: pré-análise, exploração do material; tratamento dos resultados e inferência. Estas fases foram essenciais para reunir todos os materiais coletados, explorá-los e compor nossas ideias sobre o vivido.

Ainda sobre a escrita etnográfica, nos pareceu pertinente destacar o que nos diz Geertz (1998) quando apresenta dois caminhos que perseguem o(a) pesquisador(a) etnógrafo(a), o primeiro guiado por uma assinatura não-autoral e outro guiado por uma assinatura hiper-autoral. Para o autor, os dois caminhos põem problemas. Desse modo, nos alerta que, geralmente, a escrita etnográfica oscila entre uma escrita romântica e uma meditação quase filosófica. Em suma, destaca as dificuldades do(a) etnógrafo inserir-se numa escrita onde “encontrar uma perspectiva na qual permanecer num texto concebido para ser ao mesmo tempo uma visão íntima e uma avaliação fria é um desafio quase tão grande quanto adquirir essa visão e realizar uma avaliação em primeiro lugar” (GEERTZ, 1998, p. 211). Com isso, queremos dizer que esta narrativa etnográfica não pretende ser uma coisa nem outra, pretende ser um caminho, o melhor caminho por nós encontrado ou, como preferimos adotar, algo próximo ao que seria esse caminho.

Falcão (2013, p. 39) diz que história é “quando todas as palavras do dicionário ficam à disposição de quem quiser para contar qualquer coisa que tenha acontecido ou sido inventada”,

mas aqui, nesse registro, as invenções, ainda que consideremos a poesia que elas carregam, deixaremos em suspenso.

Desse modo, na construção da nossa narrativa etnográfica, tentaremos explorar palavras e, de início, nesse juntar caleidoscópico, utilizamos jogos de palavras, categorias que nomeamos “fragmentos da viagem”, construídas a partir das experiências/junções/misturas/colagens retiradas da nossa imersão *lá* e que *aqui* ganham corpo e contribuem para nossas reflexões acerca dos percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as).

Também apoiadas em Larrosa (2006) entendemos os limites da própria escrita da tese, uma vez que este autor nos deixa pistas para afirmar que essa escrita não contempla todas as formas possíveis de ver, sentir, escrever, analisar, compreender o campo, os sujeitos e tudo o que a mobilizou, que são também cantos de experiências. Vejamos a contribuição do autor que nos levou a tal reflexão:

Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de la que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saberqué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes (LARROSA, 2006, p. 111)⁴⁵.

Ao olhar para trás, para as experiências vividas, podemos afirmar que nossa incursão no lugar da nossa viagem, o Curso de Pedagogia da UFPE, permitiu-nos entender um pouco mais desse contexto, a partir de reflexões sobre os caminhos percorridos, as rotas traçadas, as escolhas feitas. Nesse sentido, o trecho da música “Retrovisor”, do grupo O Teatro Mágico, torna-se pertinente para ilustrar nosso pensamento:

Retrovisor nos mostra o que ficou
O que partiu, o que agora só ficou no pensamento
Retrovisor é mesmice em trânsito lento
Retrovisor mostra meus olhos com lembranças mal resolvidas
Mostra as ruas que escolhi
Calçadas e avenidas

⁴⁵ Tradução livre: Porque a experiência tem a ver também com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite do nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não poder dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite da nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não poder pensar, com o limite do que já sabemos pensar, do que já podemos pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude do nosso pensamento. E com o não poder, com o não saber o que fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes.

Deixa explícito que se for pra frente
 Coisas ficarão pra trás
 A gente só nunca sabe que coisas são essas (ANITELLI, 2008).

Por fim, encerramos este momento estabelecendo uma relação com o poema “Verdade” que abriu a presente sessão, por entendemos que o modo como comunicamos nossa narrativa revela apenas meias verdades, a partir das nossas impressões e experiências vividas no campo e, portanto, outras meias verdades poderão ser reveladas, a partir das leituras e dos modos de ver de cada sujeito que se debruça sobre esta escrita.

6.1 Fragmentos da viagem: o lugar, alguns planos e primeiras impressões

Até este momento, apresentamos os modos como nos organizamos e nos preparamos para esta viagem, buscamos minuciosamente arrumar nossa bagagem, separar tudo aquilo que nos interessava, fizemos nossas anotações, projetos e planejamentos, mas, como dissemos anteriormente, não nos interessava uma viagem qualquer, buscamos uma viagem com um propósito acadêmico, um percurso investigativo.

Como toda viagem implica um lugar a ser visitado, a narrativa aqui registrada fala de nossa incursão em um lugar específico, conforme delineamos e apresentamos outrora, o curso de Pedagogia da UFPE. Também enfatizamos como já foi dito que este não é um lugar estranho para nós, é o lugar do nosso convívio profissional cotidiano e de outras ações pesquisantes, onde passamos grande parte do nosso tempo imersas em diferentes funções e demandas. No entanto, o tipo de viagem que nos propomos realizar exigiu-nos uma postura diferente, nos impeliu a mobilizar outros modos de ver, perceber, (re)conhecer e dar a conhecer o que nos é também familiar. Contudo, de certo modo, nosso conhecimento prévio nos deu tranquilidade para iniciar, ainda em 2012, a nossa caminhada neste longo percurso investigativo.

Algumas vezes, quando começamos a planejar uma viagem ou quando falamos com alguém de um determinado lugar, algumas pessoas nos perguntam: Que lugar é esse? Onde fica? O que tem pra se ver por lá? *Aqui* essas perguntas tão comuns – algumas das tantas agulhas do palheiro – acabaram retomando nossa memória, fazendo com que buscássemos respondê-las, talvez pelo desejo de inserir os(as) leitores no lugar e nos cenários que adentramos, partilhar com outros(as) nosso olhar ao narrar nossas primeiras impressões.

Localizada na Zona Oeste do Recife, a Universidade Federal de Pernambuco é uma instituição de ensino superior público federal, responsável pela formação acadêmica em diferentes níveis e que tem contribuído para vários campos de conhecimento, dentre os quais destacamos, 19 licenciaturas, distribuídas em 6 centros acadêmicos.

O lugar da nossa viagem, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE, pertence ao Centro de Educação, centro acadêmico responsável não apenas pelo curso em questão, mas também pela articulação na formação de professores(as) das demais licenciaturas, além da educação básica oferecida pelo Colégio de Aplicação.

Paradas na frente do CE, sentadas em um dos bancos de cimento, vemos uma imensa área de terra utilizada como estacionamento para carros. Em dias de sol, poeira, em dias de chuva, lama e buracos. Mas ali, do mesmo banco, também vemos uma árvore num canto brigando pra sobreviver junto a uma mureta de cimento. Em nossa volta, na lateral esquerda, um caminho estreito de pedras de cimento que facilita nossa chegada nos dias de chuva forte, mas que também disputa um estreito espaço com uma série de barracas de produtos artesanais – acessórios, roupas, objetos de decoração – que por ali se estabeleceram há muito tempo fomentando uma espécie de comércio informal, que nos parece, às vezes, formalizado no cotidiano da própria instituição, onde tantos outros se espalham pelos demais centros acadêmicos.

Mais próximo ao lugar onde estamos sentadas, uma barraca vende lanches, tapiocas feitas na hora e café quentinho espalham o cheiro pelo ambiente. Ali, tantas vezes, paramos para comer e percebemos que tantos(as) estudantes e professores(as) também fazem o mesmo. A barraquinha sem nome, antes pequena e modesta, reduzia-se quase a uma mesa, atualmente ocupa um grande espaço, possui uma tenda que fica diariamente armada e, todos os dias, o tio da barraquinha apenas monta parte da estrutura. De modo que, do turno da manhã ao turno da noite, sempre temos um lugar para um lanche, uma conversa e um café na entrada do Centro de Educação.

Também na entrada, bem a nossa frente, um jardim, quase sempre muito bem cuidado, com a grama aparada e pequenas flores vermelhas, às vezes, lamentavelmente, com lixo e papéis pelo chão, pois a lixeira da entrada não dá conta da demanda. Na fachada, somos recebidas por um enorme grafite realizado no período em que iniciamos este estudo, por Heron de Barros Dória, mais conhecido como Azul de Barros, grafiteiro recifense, estudante de Arquitetura e Urbanismo também da UFPE, ativista no incentivo da produção artística local.



Imagem 46: Azul de Barros, 2012
 Grafite na fachada do Centro de Educação/UFPE
 Fotografia: Fabiana Vidal

Ao chegar ao CE, de frente para ele, podemos até duvidar se estamos mesmo no Centro de Educação, como nos relatou um estudante, aludindo ao fato de que nem o Centro de Artes e Comunicação, espaço que prioritariamente esperamos ver arte, tem uma fachada como a do CE:

Aqui é mais bonito que o CAC. Esse grafite ficou muito diferente, nem parece o CE!
 (A1).

De fato, ao chegarmos, de imediato somos tomadas pela sensação de surpresa quando nos deparamos com o grafite. De certo modo, ele nos deixa na expectativa para o que vamos encontrar ao adentrar. Se a fachada tem algo tão contemporâneo, como a linguagem do grafite, o que será que nos espera no interior?

Parece-nos importante dizer que o grafite não foi realizado e aceito de forma harmoniosa por todos(as) que integram o centro, ao contrário, ele provocou grandes tensionamentos, juntamente com as demais ações promovidas pela direção do CE na época, quando, ao mesmo tempo, várias intervenções também foram realizadas no *hall* e em alguns corredores, trazendo

um acalorado debate sobre grafite e pichação. Na ocasião, fomos interpeladas por uma professora que nos perguntou, demonstrando sentir-se um tanto indignada com tudo o que via naquele momento:

Você que é da arte, me diga, aquilo é arte?

Mas, passado já algum tempo, o grafite continua na entrada do CE, suas cores, formas e figuras, que nos remetem a um sonho ou a uma imagem surrealista, continuam instigando o imaginário de quem passa, mexendo com alguns(mas) estudantes e provocando algumas discussões, como vimos também em diferentes momentos de nossas observações ao longo do ano letivo de 2014, quando o mesmo foi retomado em debates, demonstrando ainda provocar reações diversas, acolhendo-o ou repudiando-o. Mais especificamente, na CC4, num desses momentos, foi discutida brevemente a ideia do grafite e da pichação. Nesse momento, D4 explicita:

A gente já deveria trabalhar aqui essa própria diferenciação entre pichação e grafite. Qual a relação disto com as nossas práticas culturais? E a gente podia fazer relação com outras expressões que nos fazem referência a isso, não é? Os muralistas mexicanos. A questão é a gente trabalhar a temporalidade, não é? Transitando em vários espaços (D4).

Naquela ocasião, no debate a partir da imagem, uma estudante destaca e a docente responde:

Essa imagem foi um escândalo aqui no centro (A2).
É porque mexe com nossas representações do que é arte, do que não é, do que é uma prática cultural aceitável e o que não é (D4).

Passada essa impressão inicial de parada na entrada principal do lugar da nossa viagem, mas que nos remeteu rapidamente a reportar um dos momentos de nossa estada *lá*, outros elementos precisam ser ditos, dentre eles, cabe ressaltar que nossa incursão no campo aconteceu caleidoscopicamente, mais precisamente, destacamos dois momentos da nossa imersão, como anunciamos anteriormente. O primeiro momento deu-se de forma diferenciada, a partir de um convite externo realizado por duas professoras do Curso de Pedagogia da UFPE, citadas anteriormente, para que assumíssemos a coordenação de cultura de um importante evento acadêmico – o V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira –, convite este ratificado

pelo conhecimento das referidas professoras acerca da nossa relação com a temática para a qual fomos convidadas a responder.

Adentrar no nosso campo de pesquisa começando por um espaço de formação não disciplinar, trouxe-nos um duplo sentimento: excitação, pelo desafio que o convite nos proporcionou, e interesse, por nos possibilitar começar a olhar para a formação inicial de modo diferenciado, vivenciando esta importante parte que também compõe a formação. Isso nos trouxe uma sensação de transbordamento pela possibilidade de viver essa experiência na formação, ultrapassando o contexto disciplinar.

Ao tomar o PPC/Pedagogia enquanto mapa e guia que nos preparou para pensar o lugar no qual nos inserimos inicialmente, reconhecemos que nossa primeira experiência em busca das formações estéticas/culturais no Curso de Pedagogia da UFPE começou por um dos aspectos responsáveis pela “integração curricular”. Mais especificamente, nos referimos aos “estudos independentes e/ou práticas diversificadas”, que totalizam uma carga horária de 120 horas na formação, integrando-se aos demais aspectos que compõem a estrutura curricular do referido curso (PPC/PEDAGOGIA, 2007, p. 20).

Segundo esse documento, os estudos independentes têm como objetivo que os(as) estudantes desenvolvam seus estudos a partir do envolvimento em

Atividades de monitoria, de iniciação científica e/ou extensão, orientadas por membros do corpo docente do CE decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, grupos de estudo e de pesquisa, eventos de caráter científico, político, cultural ou artístico que se constituam em experiência profissional relevante à formação do pedagogo, tendo em vista o reconhecimento dos conhecimentos e competências adquiridas fora da sala de aula, ao mesmo tempo em que instiga os alunos a assumirem atitudes e valores, baseados na autonomia e na participação, que contribuam para o compromisso com seu próprio processo formativo (PPC/PEDAGOGIA, 2007, p. 21).

Vale salientar que essa experiência foi vivenciada em um ano atípico, 2012, ano marcado por uma longa greve dos(as) docentes das universidades federais do País, atingindo em média 95% das instituições durante os 4 meses de sua duração, de maio a setembro, período esse em que a universidade esteve esvaziada, sem aulas no curso de Pedagogia, objeto de nossa investigação, ano em que até mesmo a pós-graduação parou em adesão à greve. Diante do exposto, podemos dizer que foi muito desafiador sustentar e organizar um evento acadêmico de tamanha relevância, também pudemos constatar uma certa dificuldade até mesmo para engajar docentes e estudantes em um evento acadêmico, tendo em vista que as atividades paralisadas, de certo modo, comprometeram o ritmo de trabalho e o estudo de muitos(as).

Após essa experiência inicial, adentramos num período de leituras e reflexões, estivemos próximas ao nosso campo de estudo, não nos distanciamos, continuamos transitando em seus corredores, flanando, frequentando seus espaços e eventos, e, à medida em que nos encontrávamos com as reflexões teóricas, buscávamos elementos para novamente nele adentrar. Assim, no primeiro semestre de 2014, retomamos o campo novamente para realizar nossas observações no contexto disciplinar. Para esse momento, não mais tínhamos o convite de outrora. Desse modo, fez-se necessário buscar autorização e parcerias.

Recorremos de imediato à coordenação do curso investigado a fim de pedir permissão para adentrar no campo da pesquisa, realizar observações, fotografar diferentes espaços em momentos internos e externos; e acessar os mapas e guias que pudessem ser facilitadores dessa segunda incursão no campo, no caso, o PPC/Pedagogia, a Matriz Curricular, o Ementário, o Quadro de Horários, além de buscar orientações acerca de possibilidades de acesso à equipe docente para possíveis questionários ou entrevistas, caso se fizessem necessárias.

Após algumas tentativas e entrega da nossa solicitação por escrito, conseguimos um momento específico com a coordenação do curso. De imediato, em uma conversa rápida e informal, mas igualmente receptiva, percebemos o acolhimento e abertura para nossa imersão no campo. Ao mesmo tempo, fomos informadas sobre as dificuldades de acessar a equipe docente, aspecto destacado pela coordenadora ao falar sobre a pouca participação dos(as) professores(as) diante da necessidade de responder a um questionário interno, o que era acarretado, sobretudo, pelo excesso de demandas e atividades relacionadas com as quais se envolvem na instituição, sejam elas de ensino, pesquisa, extensão ou de gestão. Também nos deparamos com essa problemática diariamente em nossa atuação enquanto docentes. Ainda nessa conversa, insistimos sobre a possibilidade de manter contato via documento impresso ou via mensagens eletrônicas. Essas estratégias, também foram desencorajadas pela coordenação.

Para além das questões de sobrecarga de trabalho, consideramos pertinente destacar também a especificidade da dinâmica do semestre (2014.1), que na ocasião do contato inicial, ainda passava por adaptações do calendário letivo, decorrentes da greve ocorrida no ano de 2012, tornando o início do ano letivo mais atribulado do que o normal. Essas questões iniciais trouxeram indicativos da necessidade de (re)pensar possibilidades e estratégias para adentrar no campo e acessar os(as) docentes ao longo da nossa coleta de dados. Assim, ao tomarmos os critérios apresentados anteriormente, escolhemos as componentes curriculares que iriam integrar nossa imersão no campo e, à medida em que se fez necessário o nosso contato, optamos

por apresentar o objetivo da pesquisa e solicitar autorização diretamente com cada docente das componentes curriculares que elegemos adentrar para nossas observações.

Ao mesmo tempo, destacamos que, para a entrada no campo, não elencamos categorias prévias para orientar nossos olhares ou para observação participante, não delineamos aspectos ou escolhemos roteiros, por entendermos que essas questões tomariam sentido e corpo com a própria imersão, dando vida ao que Santos (2005, p. 20) nos faz entender como sendo “produzidas na medida em que a teoria (os materiais, as fontes, etc.) estudada se hibridiza com as práticas (o que se investiga, como, por quê, etc.) constituindo um amálgama que é inseparável” e inerente de uma viagem investigativa.

E, assim, nos equilibrando entre as tensões do campo e da imersão no mesmo, mas, ao mesmo tempo, encantadas pela própria instabilidade e pelas belezas que esse lugar específico – a pesquisa – nos insere, também dialogamos com o poema de Roseana Murray, quando diz:

Procura-se um equilibrista
que saiba caminhar na linha
que divide a noite do dia
que saiba carregar nas mãos
um fino pote cheio de fantasia
que saiba escalar nuvens arredias
que saiba construir ilhas de poesia
na vida simples de todo o dia (MURAY, 1998, p. 9).

Em sintonia com o poema, a imagem que abre esta seção ilustra os sentimentos que nos atravessaram nos primeiros passos de nossa incursão no campo, seja no primeiro momento em 2012, pela exigência, compromisso e responsabilidade, que a função de responsáveis por uma comissão organizadora de um importante evento acadêmico nos impôs, seja no momento posterior, em 2014, quando adentramos de forma mais incisiva no contexto disciplinar e nos demais momentos em que continuamos flinando *lá*.

De repente, aquele lugar tão comum, o Centro de Educação, lugar que tantas vezes transitamos, que encontramos colegas, lugar também onde atuamos, nos despertou inquietações, receios, tensões, ocasionados não apenas pela forma como nos inserimos (agora como pesquisadoras), mas também pelos imprevistos com os quais nos deparamos e que, tantas vezes, ao estarmos imersas na vida cotidiana do trabalho, nem nos apercebemos, ou ainda, pela velocidade com que tudo acontece e pelas exigências cada vez mais intensas do cotidiano, não paramos ou damos uma atenção pormenorizada. Desse modo, adentrar neste lugar para um percurso investigativo nos incitou a adotar outro ritmo para ver um pouco mais.

6.2 Fragmentos da viagem: entre as leituras dos mapas e os pontos de parada

Embora tenhamos percebido uma receptividade inicial para adentrar no contexto disciplinar, nosso acesso ao PPC/Pedagogia (2007) deu-se apenas após adentrarmos no campo para as observações, mais precisamente, três meses após nosso primeiro contato com a coordenação, quando, ao procurar novamente a docente responsável, fomos avisadas que o referido documento havia sido disponibilizado e poderia ser acessado *on line* na área destinada ao Centro de Educação no portal da Universidade Federal de Pernambuco, tendo em vista o número de pesquisadores(as) que recorrem a essa referência para diferentes estudos.

De posse desse material, nos debruçamos sobre o mesmo para efetuar nossas leituras, para tomá-lo como mapa e guia da viagem, contribuindo para nos deixar pistas e indicativos que facilitaríamos nossa incursão no campo e nossas buscas acerca das formações estéticas/culturais. Enfatizamos que o PPC/Pedagogia (2007) serviu-nos também como orientador em diferentes momentos da construção desta narrativa etnográfica, de modo a buscar entender como o campo se configura.

Ao (re)ler esse documento orientador da formação, podemos (re)conhecer e (re)pensar um pouco mais acerca da historicidade do lugar visitado, dos percursos de lutas e construções que lhe dão uma identidade específica e marcam sua escrita carregada de histórias, embates, estudos e diálogos com diferentes teóricos que embasam a formação, possibilitando-nos olhar para o modo caleidoscópico como o mesmo foi construído.

A partir do referido documento, afirmamos que o curso de Pedagogia da UFPE possui 66 anos de existência, desde a sua implantação no ano de 1950. Ao longo dos anos, sobretudo após os anos de 1980, vem passando por estudos e reformas para acompanhar não apenas as exigências legais, mas também os debates contemporâneos da formação de professores(as), além das mudanças almejadas a partir das contribuições e críticas tecidas pelo próprio corpo docente, das experiências e necessidades específicas percebidas no contexto em pauta.

Atualmente, o curso toma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia como orientadoras, assume a docência como “base da formação e identidade do pedagogo” (PPC/PEDAGOGIA, 2007, p. 6). No que se refere ao tempo de integralização, possui uma carga horária de 3.210 horas de trabalho acadêmico a ser cumprida em um tempo mínimo de 5 anos, distribuídos da seguinte forma:

CONTEÚDOS CURRICULARES	C/H
1. Estudos Básicos Profissionais	
1.1 Disciplinas voltadas aos conteúdos básicos da formação profissional	2.040
1.2 Pesquisa e Prática Pedagógica (estágios obrigatórios, trabalho de conclusão de curso e seminários)	690
TOTAL	2.730
2. Estudos de Aprofundamento	
2.1 Disciplinas complementares eletivas	360
TOTAL	360
3. Estudos Integradores	
3.1 Estudos independentes e práticas diversificadas	120
TOTAL	120
TOTAL GERAL	3.210

(PPC/PEDAGOGIA, 2007, p. 20).

Essas análises iniciais nos levam a entender um pouco mais o campo que adentramos enquanto pesquisadoras deste percurso investigativo, percebê-lo a partir da teia que o caracteriza e da multirreferencialidade que compõe e dá forma aos conteúdos curriculares da formação. No entanto, para aprofundar um pouco mais nossas análises e compreender as componentes curriculares que integraram nossas observações – CC1, CC2, CC3, CC4, CC5, CC6, CC7 – entendendo-as como também formadoras das identidades dos sujeitos dessa formação, conforme aponta o documento supracitado, fez-se necessário direcionar nosso olhar para a estrutura curricular do curso em pauta e buscar entendê-las a partir do período em que se encontra, ou seja, o momento da formação no qual cada componente curricular encontra-se, o eixo temático e os conteúdos curriculares que as integram.

No que se refere à MC, as componentes curriculares estão distribuídas da seguinte forma:

COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO - EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS CURRICULARES
CC6	1° - Educação, Cultura e Sociedade	Estudos básicos profissionais
CC7	3° - Gestão da Educação e do Ensino	Estudos básicos profissionais
CC4	4° - Organização curricular e prática pedagógica	Estudos básicos profissionais
CC5	4° - Organização curricular e prática pedagógica	Estudos básicos profissionais
CC1 e CC2	6° - Docência e Ensino Fundamental 2° Ciclo	Estudos básicos profissionais
CC3	---	Estudos de Aprofundamento

Quadro 4: Distribuição de componentes curriculares por período, eixo temático e conteúdos curriculares

Um olhar atento sobre os aspectos supracitados nos faz entender que no âmbito disciplinar nossa imersão no campo buscou contemplar parte significativa, uma vez que nos inserimos em diferentes períodos e eixos temáticos, de modo a vivenciar o cotidiano da formação durante um ano letivo, além de nossa inserção em pelo menos uma disciplina que compõe os estudos de aprofundamento, a disciplina eletiva CC3. Neste momento, a partir do nosso olhar sobre os documentos e da nossa imersão no campo consideramos pertinente destacar três aspectos que saltaram aos nossos olhos.

Num primeiro momento, percebemos que, embora o PPC/Pedagogia (2007) aponte para um debate conectado ao pensamento contemporâneo da formação de professores(as), ainda é possível reconhecer aspectos que o prendem a um pensamento mais tradicional da formação e do debate acerca do currículo, tomando Silva (2009) como orientador dessa reflexão. Por exemplo, ao observarmos a distribuição de componentes curriculares na MC, verificamos que a mesma evidencia campos de conhecimentos tidos historicamente como mais importantes, a exemplo da Língua Portuguesa e Matemática. Diferentemente das demais componentes curriculares relacionadas aos fundamentos, esses campos encontram-se localizados em um período antes dos demais, estão distribuídos em dois períodos diferentes e possuem o dobro da carga horária dos demais fundamentos. Isso nos leva a questionar ou considerar contraditória

até mesmo as falas de alguns(mas) docentes observados(as), quando destacam a importância da igualdade dos campos de conhecimentos na escola ou a importância de que o(a) professor(a) valide igualmente todos os campos em sua prática docente. Diante dessa reflexão, questionamos: Como contribuir para a formação de identidades docentes que reconheçam a igualdade entre os campos de conhecimentos se a própria formação desses sujeitos também opta por continuar consagrando alguns conhecimentos em detrimento de outros? Como pensar mudanças no currículo se parte significativa dos(as) docentes e estudantes não questionam essa relação assimétrica presente na formação?

Para refletirmos um pouco mais a respeito, vejamos a tabela abaixo com a carga horária e o período das componentes curriculares relacionadas aos fundamentos dos campos de conhecimentos específicos contidas na formação e que servirão de base para nortear as práticas dos(as) futuros(as) intérpretes e trabalhadores(as) culturais:

COMPONENTE CURRICULAR	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO
Fund. do Ensino da Língua Portuguesa	75		45	
Fund. do Ensino da Matemática	75		45	
Fund. do Ensino de História		60		
Fund. do Ensino de Geografia		60		
Fund. do Ensino de Ciências			60	
Fund. do Ensino de Artes				60

Quadro 5: Carga horária de componentes curriculares

O segundo aspecto que consideramos pertinente diz respeito à descrição apresentada sobre o ponto central dos períodos/eixos no documento em pauta. Novamente, retomamos as componentes curriculares, seus respectivos períodos/eixos e as definições detalhadas para buscar mais algumas pistas que nos levem a entender um pouco mais. Ao apresentar o eixo temático referente ao 3º período, o documento destaca que o mesmo problematiza “como o vínculo pedagógico e a cultura escolar produz representações e práticas que podem contribuir ou não para apropriação crítica de saberes” (PPC/Pedagogia, 2007, p. 23).

Concordamos com a relevância dada pelo texto quanto à problematização apresentada e à relação desta com o estudo das teorias curriculares, aspecto destacado no referido documento quando ressalta que o período em pauta oferece uma componente curricular intitulada “Teoria Curricular”. Essa componente, em nossa compreensão, também proporciona um olhar mais aguçado para os fundamentos de base das teorias do currículo – tradicionais, críticas, pós-críticas – de modo a levar os(as) estudantes a entenderem aspectos e categorias que as sustentam (MOREIRA e SILVA, 2008; SILVA, 2009). No entanto, consideramos contraditório o fato do PPC/Pedagogia (2007) propor que os estudos do período problematizem representações e práticas, apoiando-se, para isso, no estudo das teorias curriculares e, ao mesmo tempo, ser justamente nesse período que encontramos de forma exclusiva, as CC voltadas para o estudo dos fundamentos da Língua Portuguesa e da Matemática, com cargas horárias maiores que as demais. Vale ressaltar mais uma vez que a carga horária das referidas componentes curriculares, 75h cada, apenas no 3º período, já ultrapassa em 15h a carga horária das demais CC relacionadas aos fundamentos e distribuídas nos períodos posteriores.

Se adentrarmos nos estudos das teorias pós-críticas e nos estudos do currículo enquanto política cultural, por exemplo, encontramos em Costa (2005, p. 55) elementos para as reflexões supracitadas quando discute que pensar o currículo a partir dessa perspectiva implica em pensar nas relações de poder exercidas inclusive entre os campos de conhecimentos que o integram, uma vez que as disciplinas do currículo ocupam grande parte na política cultural, pois “elas são produtivas na medida em que nomeiam, classificam, posicionam, hierarquizam”.

Ao pensar o currículo da formação enquanto contributo para os processos de subjetivação, conseqüentemente, para formação de identidades docentes, enfoque também defendido no PPC/Pedagogia (2007), somos levadas a inferir que o aspecto destacado contribui fortemente para formação de professores(as) que continuam a perpetuar as hierarquizações dos campos de conhecimentos.

Kerlan (2007) nos faz pensar no impacto dessas questões na formação de professores(as) e no distanciamento da formação de identidades docentes estéticas quando discute que a hierarquização presente no campo educacional deixa à margem as questões relacionadas ao campo cultural e a dimensão estética necessária à formação de sujeitos, contribuindo significativamente para perpetuar modelos, práticas e discursos que negligenciam, omitem, silenciam esse aspecto da/na formação de outros sujeitos.

Aproximando-nos um pouco mais do objetivo deste percurso investigativo, este aspecto se agrava ao pensarmos, por exemplo, que a componente curricular obrigatória relacionada ao

campo da Arte – Fundamentos do Ensino de Artes –, campo que entendemos como aberto, propício para ampliar a dimensão estética na formação de professores(as) e, mais ainda, terreno fértil para contribuir na/para a formação estética/cultural dos(as) estudantes – encontra-se no 6º período, ou seja, a arte no currículo da formação também reproduz um modelo historicamente relegado a esse campo, ocupando brechas, finais de horários, sextas-feiras e, no caso do campo em estudo, o último período destinado aos estudos dos fundamentos.

Mais um aspecto reforça o nosso pensar quando, ao analisarmos um dos elementos que compõe o eixo de formação profissional, o PPC/Pedagogia (2007, p. 19) aponta:

Sólida formação teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional que articule os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, econômicos aos fundamentos didático-pedagógicos gerais e específicos das diversas práticas pedagógicas (geografia, matemática, ciências, língua portuguesa, história, etc.) que permita a apropriação do processo do trabalho pedagógico criando condição de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Ao olharmos criteriosamente este aspecto, entendemos que, dentre os fundamentos que estão ligados diretamente às práticas pedagógicas que são base da atuação dos(as) futuros(as) docentes, o único campo de conhecimento específico silenciado no extrato de texto acima é o campo da Arte, ainda que possamos compreender que o mesmo está subentendido ou até contemplado na abreviação da expressão latina *etc*, que, como sabemos, significa, dentre outros. Para nós, esse silenciamento na escrita do documento reforça mais uma vez nosso entendimento de que a formação tem dado pouca importância para o campo da Arte.

Assim, uma vez que consideramos o campo da Arte também como importante elemento para as formações estéticas/culturais, somos levados a suspeitar que a hierarquização e o silenciamento evidenciados acabam por negligenciar este aspecto importante na/da formação de professores(as), contribuindo, em alguma medida, para manter pensamentos e práticas pautadas apenas nos saberes tradicionalmente e historicamente reconhecidos como mais importantes e, mais ainda, minando a possibilidade de uma formação mais ampla dos sujeitos, pedagogos(as) em formação ou seus/suas futuros(as) estudantes nos mais diversos contextos.

Também consideramos pertinente ressaltar as leituras e análises do nosso mapa/guia de viagem sobre as componentes curriculares relacionadas aos estudos de aprofundamentos, tratadas no PPC/Pedagogia (2007) como disciplinas eletivas. Para empreender a referida análise, retomamos o quadro de horários das componentes curriculares oferecidas durante o período de nossa estada no campo, 2014.1 e 2014.2.

Ao analisar o quadro de componentes curriculares ofertadas para o 1º semestre de 2014, podemos afirmar, no que se refere as componentes curriculares relacionadas aos estudos de aprofundamento, que o referido semestre apresentou 10 disciplinas no turno da manhã, 8 no turno da tarde e 12 no turno da noite, totalizando 30 componentes curriculares. Todas as CC possuem carga horária de 60 horas e estão distribuídas de forma diluída nos três turnos do curso, de modo a possibilitar que os(as) estudantes tenham possibilidades de escolhas variadas, a partir das necessidades e curiosidades pessoais nos conteúdos de cada disciplina. Já no 2º semestre de 2014, encontramos 27 CC voltadas para os estudos de aprofundamento, sendo 11 delas oferecidas no turno da manhã, 7 no turno da tarde e 9 no turno da noite.

A partir de um olhar para essas componentes curriculares, inferimos que, no âmbito disciplinar, o curso vem se preocupando em tornar acessíveis diferentes debates, voltados tanto para temáticas mais relacionadas à prática, a exemplo de CC como Metodologia da Alfabetização; Recursos Didáticos para o Ensino da Matemática; Desenvolvimento do Raciocínio Combinatório; Alfabetização, Letramento e Escolarização, até debates relacionados às temáticas emergentes e às perspectivas pós-críticas de currículo, como Educação e Relações Étnico-Raciais; Aspectos Pedagógicos da Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual e Motora; Educação, Cultura e Mídias: a educomunicação na prática docente; Educação em Africanidades e Afrodescendência; O ensino do braile e tecnologias associadas; Sexualidade e Educação; Cinema, Currículo e Educação.

A partir do exposto, argumentamos que o currículo do Curso de Pedagogia vem contemplando o que propõe o PPC/Pedagogia (2007) quando apresenta as características das disciplinas complementares eletivas, pondo em evidência uma diversificação de conhecimentos voltados tanto para as vivências teórico-práticas necessárias à atuação dos(as) trabalhadores(as) culturais, quanto a inserção de temáticas relacionadas aos “movimentos sociais, educação não-formal, diversidade, comunicação, gênero, corpo, trabalho docente e novas tecnologias”.

Larrosa (2005, p. 2) também ajuda-nos a compreender esse aspecto e a perceber a preocupação do currículo com temáticas contemporâneas importantes na/para a formação de professores(as), quando afirma:

Educação é inconcebível fora da cultura de seu tempo [...] Mas hoje a questão ganhou significado porque essa relação não é mais tão clara. O cinema, por exemplo, faz parte da cultura de nosso tempo. Seria impensável, pois, uma teoria educativa que não considere a sétima arte como algo importante. Educação, em resumo, precisa se relacionar com a cultura do presente. Do contrário, transforma-se em prática de adestramento.

Se tomarmos o currículo como um teia de relações caleidoscópicas de narrativas, podemos afirmar que uma análise deste aspecto nos faz reconhecer que, no que se refere às disciplinas eletivas, o currículo do campo em estudo aponta para o fortalecimento de posições subalternas e para considerações de debates emergentes para o campo educacional. Assim, conforme aponta Costa (2005), currículo também é uma questão de política cultural.

De modo mais amplo, tomando esses e os demais aspectos discutidos, podemos dizer que, no que se refere ao nosso mapa/guia de viagem, o documento norteador da formação também se relaciona com a imagem que abre a presente sessão, revela certa instabilidade ou uma tendência de busca de equilíbrio, fragilidades que podem ser melhor entendidas a partir da compreensão dos aspectos do contemporâneo evidenciados neste estudo.

Diante do exposto, podemos reconhecer que, nesse momento inicial, os mapas e guias da nossa viagem nos deixam pistas para ratificar a necessidade de buscar para além do que os mesmos propõem. Essas referências, aguçaram nosso desejo de ver um pouco mais, reparar um pouco mais o campo, buscar outros caminhos, circular mais vezes pelos corredores e demais espaços físicos, ficar mais atentas para falas e gestos, enfim, buscar compreender o currículo a partir de outros recortes, girar o caleidoscópio com a intenção de tentar compreender os percursos de formações estéticas/culturais a partir dessa teia complexa, permitirmos sentir de diferentes modos o lugar da viagem, nos fazendo valer das palavras de Fernando Pessoa:

Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir.
Sentir tudo de todas as maneiras.
Sentir tudo excessivamente,
Porque todas as coisas são, em verdade, excessivas
E toda realidade é um excesso, uma violência,
Uma alucinação extraordinariamente nítida
Que vivemos todos em comum com a fúria das almas,
O centro para onde tendem as estranhas forças centrífugas
Que são as psiques humanas no seu acordo de sentidos (PESSOA, 2012, p. 300).

Assim, uma vez que já dispúnhamos de algumas anotações, começamos a direcionar um olhar mais aguçado para as questões apresentadas. Isso nos levou a (re)lembrar que aquele lugar tão comum do nosso cotidiano de trabalho é um organismo vivo, no qual atuam diferentes forças que impactam diretamente na sua dinâmica. Até então, tínhamos em mente e em nossos registros algumas impressões, os mapas e guias já nos mostravam alguns caminhos, adentrávamos naquele lugar com certo receio, mas também não nos sentíamos desorientadas ou perdidas, ainda que tivéssemos elementos que, em certa medida, nos desencorajavam em alguns momentos da nossa chegada: portas fechadas, salas vazias, mudanças de professores(as) e de

horários, estudantes igualmente perdidos(as), informações desencontradas, funcionários(as) sobrecarregados(as) demais para atender certas necessidades, algumas sensações de que tudo, ou quase tudo, funcionava na urgência.

Isso nos levou também a refletir e a entender que os desencontros, as informações tardias, greves, paralisações, mudanças nos horários, eventos diversos impedem e comprometem o cotidiano e funcionamento da própria instituição.

O olhar direcionado para nossos guias e mapas nos permitiu sentirmo-nos ambientadas, abriu espaço para impulsos que mobilizassem a continuidade da pesquisa, levando-nos a eleger as CC que compuseram a primeira pausa da nossa viagem, ainda no primeiro semestre de 2014, conforme destacamos anteriormente, dando forma e demarcando parte da nossa observação no contexto disciplinar mais intensamente nos três turnos. A partir de então começamos a nos situar num outro tipo de tensão e mistura de sentimentos à medida em que começamos a mergulhar de forma mais incisiva nos três turnos do curso de Pedagogia e passamos a nos apropriar da dinâmica estabelecida por cada uma das disciplinas citadas.

De início, estranhamento, olhares inquietos, de canto de olho, pequenos comentários e cochichos trocados. Afinal, quem era aquela estranha na turma? Seria uma estudante de outro período ou alguém que veio transferida? Também reconhecemos sentimentos e inquietações análogas em nossa imersão no segundo semestre de 2014.

Esses sentimentos foram observados em todas as disciplinas obrigatórias que nos inserimos, pois, antes mesmo que os(as) professores(as) fizessem nossa apresentação e pedissem para que expuséssemos nossa intenção e imersão nas aulas, alguns(mas) estudantes sentados(as) próximos(as) já faziam suas perguntas, tentando esclarecer sobre a presença de alguém estranho ao grupo. Apenas na disciplina eletiva esse aspecto não foi percebido. Isso, na nossa compreensão, se deveu ao fato da disciplina ser composta por estudantes de vários períodos e muitos(as) não se conheciam, logo, alguém “estranho ao grupo” passaria despercebido. Mesmo assim, também nesta CC, as docentes responsáveis fizeram questão de nos apresentar e de minimizar as possíveis curiosidades.

Aos poucos, à medida em que passamos a conviver e a nos aproximar dos sujeitos, tentávamos diluir as barreiras que sentíamos existir nos primeiros encontros. O distanciamento evidenciado pelo fato de estar na sala de aula e de não sermos efetivamente integrantes daqueles grupos e, ainda, da nossa condição de pesquisadoras foi abrindo espaço para nossa aproximação e para construções de relações de convívio prazerosas, na direção do que nos propõe Geertz

(1998, 2001, p. 45) quando destaca a importância de explodir as barreiras entre nós e os demais sujeitos e, mais ainda, “encontrar amigos entre os informantes e informantes entre os amigos”.

A partir do exposto, podemos afirmar que, à medida em que nos ambientávamos, passávamos a nos sentir menos estrangeiras naquele lugar, entender as especificidades e redes labirínticas que caracterizam até mesmo a abertura para se construir relações. Desse modo, podemos afirmar que, em cada sala de aula, novas sensações foram experimentadas. Em alguns momentos, entramos e recebemos sorrisos de boas-vindas, em outros, olhares sisudos, pouco receptivos. Nesses casos, foi preciso mais que algumas aulas e um pouco de insistência para romper com essas barreiras.

6.3 Fragmentos da viagem: dos(as) companheiros(as) e parcerias

Pela característica do nosso campo, sabe-se que essa viagem não se fez sozinha, permanecemos o tempo todo carregadas de companhias – docentes, estudantes e todos(as) que compõem o lugar da nossa viagem – enquanto estivemos *lá*, ainda que em maior ou menor intensidade em momentos distintos. Como já foi dito, as *pausas* dessa nossa viagem foram demarcadas por 7 lugares que elegemos a partir de critérios já apresentados. Essas paradas foram tomadas como referência para *ficar um pouco mais, olhar um pouco mais, ver um pouco mais*. De modo mais específico, retomamos e relembramos que as mesmas abarcam diferentes momentos da formação, sendo uma delas numa componente curricular do 1º período, uma no 3º período, duas no 4º período, duas no 6º período e uma CC eletiva. Por um lado, isso nos leva a afirmar que nossa imersão no âmbito disciplinar contemplou boa parte da formação, possibilitando nosso contato tanto com sujeitos que estavam no início do curso quanto com sujeitos mais próximos da finalização do mesmo. Por outro, nos permitiu compreender também os anseios, inquietudes, desejos e modos de tratar a própria formação em cada grupo observado, conforme exporemos a seguir.

Quanto aos(as) docentes envolvidos(as) nas componentes curriculares observadas nos dois semestres letivos – D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7 – é preciso destacar a receptividade e até mesmo a abertura para a participação de boa parte deles(as), deixando-nos à vontade e nos convidando, em alguns momentos para opinar, participar, discutir aspectos debatidos nas aulas, tornando-se facilitadores(as) para a pesquisa e da nossa condição de pesquisadoras.

Quanto ao perfil desses(as) docentes, a partir das nossas observações e de um olhar para informações de acesso ao público, passamos a conhecer um pouco mais desse grupo heterogêneo, suas inserções acadêmicas e sua atuação no âmbito profissional.

No primeiro semestre de 2014, fomos recebidas por D1 – destacamos que, para a apresentação deste docente, tomamos também como referência sua história de vida contada pelo mesmo no primeiro dia de aula, quando, utilizou também como referência, a reportagem publicada em jornal de circulação local, na qual foi entrevistado e relata parte da sua trajetória e também divulgada pela Agência de Notícias da UFPE. Esse docente estudou durante a educação básica em escola pública e formou-se no curso Normal Médio. Hoje, é professor efetivo da UFPE, também formado na própria instituição, aspecto revelado em sua fala como motivo de orgulho, sobretudo por ter enfrentado todo tipo de barreiras e preconceitos até chegar à universidade.

Com uma aproximação com o campo da Arte desde muito jovem a partir de experiências artísticas iniciadas na igreja e expandidas na vida adulta, D1 também atua em outras instâncias: na aproximação com movimentos populares, na atuação política enquanto representante de uma importante associação do campo da Arte e em sua atuação em espaços de educação informal da cidade do Recife.

Ao buscarmos as experiências docentes, percebemos que D1 iniciou o curso de Pedagogia em 1996 e o finalizou no ano 2000. Ao longo de sua trajetória, apresenta experiências docentes em diversos campos, desde professor polivalente ou de campos específicos em algumas instituições, até experiências como professor substituto no curso de Pedagogia no qual hoje é docente em regime de dedicação exclusiva, atuando tanto com componentes curriculares relacionadas aos estudos básicos profissionais, quanto com estudos de aprofundamento.

Quanto à D2, a docente se mostrou solícita e, desde o início, disposta a contribuir com a pesquisa, nos integrou em todos os momentos durante as observações, fazendo-nos sentir de fato, imersas, pertencentes ao grupo, aspecto que creditamos à boa aceitação e à abertura dos(as) estudantes para participar da pesquisa.

No que se refere à trajetória formativa, na Educação Básica, terminou o Ensino Médio em uma escola pública localizada em um bairro central da cidade do Recife, graduou-se na Licenciatura em Educação Artística pela UFPE e fez especialização também no campo da Arte/Educação. Em 2011, concluiu o Mestrado em Educação e recentemente iniciou o doutorado na mesma área, realizando pesquisas no campo da Arte/Educação.

D2 possui experiências como docente na Educação Básica, além de assumir cargos de gestão e coordenação. Também tem experiências docentes na educação superior, atuando inicialmente como professora substituta na Licenciatura em Artes Visuais e, na ocasião da nossa inserção no campo, no Curso de Pedagogia da UFPE, além do vínculo na educação superior em uma instituição do interior do Estado.

Para além da educação básica, D2 possui inserção na educação não-formal, atuando em grupos de formação em valores humanos e cultura de paz e com formação no campo da Arte numa instituição de educação não formal da cidade do Recife .

Quanto à D3, professora em regime de dedicação exclusiva, graduada em Pedagogia, tendo cursado Mestrado e Doutorado em Educação também pela UFPE, sendo este último concluído em 2009. Sua inserção com a docência vem sendo construída ao longo dos anos na educação superior, atuando em universidades públicas e privadas.

Na Licenciatura em Pedagogia, atua com componentes curriculares que fazem parte tanto dos conteúdos que compõem os estudos básicos profissionais, quanto com os conteúdos relacionados aos estudos de aprofundamento. Vale salientar que grande parte dos projetos de pesquisas realizados por esta docente inserem-se no âmbito dos debates emergentes do campo educacional. Também no âmbito das ações extensionistas, como projeto de extensão, D3 corrobora seu olhar para temáticas e ações emergentes quando propõe um projeto no qual fomenta, no curso de Pedagogia, debates a partir da exibição de diferentes gêneros fílmicos que denotam a preocupação da docente com a formação estética/cultural dos(as) estudantes.

Até o presente momento, percebemos que os sujeitos citados anteriormente, de alguma maneira, têm parte da sua trajetória acadêmica no próprio campo da Pedagogia/Educação, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação. Por sua vez, D4, docente com regime de dedicação exclusiva, construiu seu percurso formativo em áreas diferentes do campo da Pedagogia mas, ligadas também ao campo educacional. Assim como D1 e D3, D4 também atua com componentes curriculares que fazem parte tanto dos conteúdos que compõem os estudos básicos profissionais, quanto com os conteúdos relacionados aos estudos de aprofundamento.

Vale destacar a receptividade de D4 nas duas disciplinas que observamos, contribuindo para nosso acolhimento, nos convidando a participar e deixando espaço aberto para que tivéssemos uma participação mais ativa no decorrer da disciplina.

No que se refere aos projetos de pesquisa, em seus estudos recentes, D4 propõe debates de temáticas contemporâneas como base para as reflexões que ampliem o olhar para o campo no qual atua no curso em pauta.

Assim como D4, D5 também possui um percurso formativo diferenciado em um campo específico do conhecimento, no qual cursou graduação, Mestrado e Doutorado. Desde 2013, atua no curso de Pedagogia da UFPE enquanto docente em regime de dedicação exclusiva, com disciplinas que integram os estudos básicos profissionais.

Quanto à receptividade, D5 se mostrou mais rígido em nosso primeiro encontro, contudo, a medida em que explicamos nossa inserção no campo e passamos a frequentar as aulas para nossas observações, começamos a perceber a abertura para a pesquisa por parte do docente. No entanto, mesmo tendo percebido essa mudança ao longo de nossa imersão no campo, na componente curricular do qual era responsável, CC5, foi a que precisamos de maior tempo para nos sentir mais à vontade em nossas observações. Esse fato também foi percebido nas reações e modos dos(as) estudantes se colocarem e se comportarem nessa componente curricular, com relação a outros momentos que os(as) acompanhamos, nos quais demonstraram serem mais comunicativos(as) e participavam mais ativamente das aulas.

No que se refere a D6, professor substituto responsável pela CC do 1º período do curso, podemos dizer que o mesmo foi receptivo à nossa chegada e na ocasião dos questionários à necessidade da pesquisa, disponibilizando também o material usado no decorrer da disciplina caso fosse necessário. Em uma de suas falas, nos primeiros encontros com a turma, D6 destacou sua experiência como docente na escola pública e também enquanto pesquisador em uma instituição de âmbito estadual, localizado no Recife.

A exemplo de outros(as) docentes parceiros neste percurso, D6 também construiu todo o seu percurso formativo na educação superior na UFPE, onde cursou bacharelado e licenciatura e logo em seguida entrou na pós-graduação em Sociologia, cursando também Mestrado e Doutorado. Essas experiências foram expostas pelo próprio docente em alguns momentos de aulas. Ressalta-se, ainda, que esta foi sua primeira experiência no Curso de Pedagogia, quando assumiu também outras componentes curriculares.

Finalizando a apresentação dos(as) docentes parceiros, D7, professora responsável pela CC7, com regime de dedicação exclusiva, graduada em Pedagogia e com Mestrado em Educação. No curso de Pedagogia, desde 2012, atua com componentes curriculares cuja importância e urgência para o debate na formação de professores(as) na/para a contemporaneidade são cruciais, mas que não constam no rol de disciplinas obrigatórias ou eletivas do PPC/Pedagogia.

D7 possui experiência na educação básica, fato explicitado em vários momentos de suas aulas. A docente trouxe, inclusive, exemplos da sua experiência na Educação Infantil, em

alguns momentos, como norteadores das reflexões e dos debates realizados em sala. No que se refere ao âmbito da pesquisa, desde 2012, desenvolve investigação voltada para a profissionalidade e o profissionalismo de docentes que atuam na Educação Básica.

No que se refere mais especificamente aos projetos e ações extensionistas no ano letivo de 2014, ano de nossa inserção no eixo disciplinar, procuramos inicialmente, como dissemos anteriormente, o Setorial de Extensão do Centro de Educação, mas não obtivemos respostas por parte das docentes responsáveis à época. Diante disso, buscamos em seguida, nas informações divulgadas pela PROExC, ações registradas pelos(as) docentes parceiros(as), mas não encontramos nenhum registro nesse âmbito. Nosso olhar para as informações disponibilizadas no site da própria instituição revelam um total de 113 ações extensionistas cadastradas pela unidade Centro de Educação, em 5 áreas temáticas, a saber, cultura, educação, meio ambiente, trabalho, direitos humanos e justiça. Destas, 22 ações na área temática cultura, 71 em educação, 6 em meio ambiente, 3 na área temática trabalho e 11 em direitos humanos e justiça.

Do conjunto de 113 projetos, apenas 2 denotam na apresentação dos objetivos uma aproximação com uma dimensão estética e são voltados especificamente para estudantes de Pedagogia, são eles: “CiNeab: a Sétima Arte como possibilidade de (re)construção de identidades raciais” e “35 anos de educação e cultura do movimento negro em Pernambuco”. Os referidos projetos trazem para o campo da formação reflexões a partir de temáticas urgentes para o campo educacional, utilizando como base cinema, apresentações culturais, debates, mesas redondas e atividades práticas como elementos norteadores das ações propostas.

Os demais projetos encontrados relacionam-se de forma mais imediata com metodologias e/ou aspectos pertinentes à prática com conhecimentos específicos ou são proposições de ações, oficinas e formações para comunidades do entorno da UFPE.

Voltando nosso olhar novamente para as apresentações dos(as) docentes, fomos levadas a perceber a pluralidade de experiências que envolvem desde a formação inicial de cada um(a), o tipo de regime de contratação/vínculo com a instituição e, mais ainda, com o lugar do nosso percurso investigativo, as componentes curriculares em que atuam, as experiências formativas em diversos campos e o envolvimento direto de alguns(mas) docentes com temáticas e ações voltadas para as formações estéticas/culturais, deixando pistas para entender as possibilidades de contribuição dos(as) mesmos(as) na/para a formação em Pedagogia.

No que se refere aos(as) estudantes, podemos afirmar que tivemos, ao longo de nossa imersão no campo, 275 companheiros(as) de viagem, número equivalente ao total de estudantes matriculados(as) nas disciplinas observadas. No entanto, ainda que esse seja um número

expressivo, isso não implica afirmar que todos(as) estiveram presentes, conscientes da nossa imersão *lá* e dispostos(as) para participar e realizar conosco parte dessa viagem. Como toda viagem, em alguns momentos (talvez em muitos), nem sempre contamos com companhia, ainda que estejamos em lugares cheios de (en)cantos, pontos turísticos ou marcos históricos, às vezes, nos sentimos sozinhos(as), encontramos outros(as) viajantes e percebemos que os(as) mesmos(as) estão imersos(as) em seus próprios interesses. Esses aspectos também foram pertinentes para nós neste percurso e nos levou a entender o fato de estarmos em alguns momentos, em salas cheias, corredores lotados e nos sentirmos isoladas, deixando-nos perceber, sobretudo nos primeiros contatos, que, em certas ocasiões, éramos de fato estrangeiras.

Ao final de um semestre de experiências diversas em cada CC, quando sentimos que já havíamos construído relações mais intensas com os grupos e que nossa relação de proximidade deixava-os(as) mais à vontade, fizemos o convite para participar de um momento específico da pesquisa, um questionário, com o objetivo de delinearmos um perfil dos grupos com os quais (con)vivemos. É importante ressaltar que a participação dos(as) estudantes na pesquisa não foi obrigatória, deu-se pela identificação e/ou vontade de contribuir sinalizada nos questionários, respeitando às necessidades e especificidades de cada momento em que foram convidados(as).

Conforme dissemos anteriormente, o ano letivo de 2014 ano de muitas interrupções e ainda de reestruturação no calendário acadêmico, em virtude da greve ocorrida em 2012, foi ano de Copa de Mundo de Futebol e de paralisações diversas. Se, de um modo geral, ao final de um semestre letivo, docentes e estudantes estão sobrecarregados(as) com as demandas profissionais, percebemos que isso se agravou pelas questões apresentadas. Assim, foi preciso um esforço por parte dos(as) docentes para abrir um espaço no cronograma das suas disciplinas para que, no momento das aulas, os(as) estudantes participassem dos questionários.

Em todas as componentes curriculares, solicitamos que o momento do questionário acontecesse a partir da nossa explanação do que seria e do seu intuito para a pesquisa em pauta. No entanto, diante das demandas, do calendário apertado de algumas componentes curriculares e até mesmo da dinâmica dos grupos, isso não foi contemplado de modo expressivo na prática. Esses aspectos nos levaram a considerar também a possibilidade de participação dos(as) estudantes com o preenchimento dos questionários em casa para serem entregues posteriormente, ou ainda, a adequação do tempo final da aula para tal momento, o que contribuiu significativamente para a não participação de alguns(mas).

Ao (re)pensarmos esses momentos, fomos levadas a perceber também que, em algumas disciplinas, o questionário foi inoportuno, pois dificultou um pouco o andamento das aulas

previstas – tendo em vista que, em quase todas as componentes curriculares, foi disponibilizada apenas a última aula. Essa questão justifica o pouco tempo destinado para o preenchimento do questionário, 15 minutos em uma aula, ou ainda, no caso da CC na qual os(as) estudantes estavam apresentando trabalhos finais, não terem sido acendidas as luzes da sala, deixando condições adversas para que os(as) estudantes respondessem as questões propostas.

Também consideramos importante destacar que, nas componentes curriculares de CC1 e CC2, em uma das vivências possibilitadas, foi planejada pelos(as) professores(as) responsáveis uma aula de campo, uma viagem à cidade de Buíque, localizada no interior do Estado de Pernambuco, momento em que adentraremos mais detalhadamente posteriormente. Por enquanto, interessa-nos dizer que nessa ocasião, tivemos a oportunidade de conhecer os(as) estudantes do turno da noite que participaram, CC na qual D2 também atuava enquanto docente; aqueles(as), ao ficarem sabendo da participação dos(as) estudantes do turno da manhã e da tarde no questionário distribuído, mostraram-se solícitos(as) e pediram para participar também respondendo ao questionário. Desse modo, com a permissão de D2, participamos também de uma aula do turno da noite para a realização desse momento com aquele grupo.

Independente do número de adesão ao questionário, o fato dos(as) estudantes terem se disponibilizado a participar tornou-se para nós significativo, não por agregar um número maior de sujeitos e informações à pesquisa, pois não priorizamos neste estudo os dados quantitativos, visto que os consideramos apenas a partir de necessidades específicas, mas por nos revelar abertura e interesse pela pesquisa, aspecto estimulado pela própria docente.

Os elementos citados nos deixaram pistas de que, aos poucos, nossa estada naquele lugar tornava-se mais sólida e receptiva. Isso, foi reforçado quando passamos a observar que, em diferentes momentos, não mais transitávamos no Centro de Educação como desconhecidas, passamos em grande medida a nos sentir parte integrante a partir do acolhimento, dos sorrisos, dos afetos e de conversas encaminhadas em diversas ocasiões, para além da sala de aula e dos momentos de observação, respeitando as características diversas e pessoais dos grupos e sujeitos com os(as) quais convivemos e realizamos parte da viagem.

O sentimento vivenciado nos fez pensar na importância de considerar algo que muitas vezes fica esquecido do âmbito educacional, o acolhimento e o afeto, aspectos que carregam outros tipos de *saberes*, valendo-nos desse aspecto que também consideramos importante no campo. Isso nos leva a considerar e nos aproximar ainda mais de Manoel de Barros quando nos diz: “acho que a gente deveria dar mais espaço para esse tipo de saber. O saber que tem força de fontes” (BARROS, 2013, p. 344).

Contudo, a sensação de acolhimento relatada não foi experimentada em todos os momentos e em todas as componentes curriculares. Destacamos que esse sentimento que tanto nos mobilizou e instigou não foi percebido de forma tão evidente nas componentes curriculares do turno da noite, CC3 e CC7. Nessas, tivemos, até mesmo no final do semestre, maior dificuldade de nos integrar aos grupos. Ao refletirmos sobre esse aspecto, acreditamos que o mesmo foi reforçado pelo fato de serem disciplinas com elevado número de estudantes, uma média de 40 em cada, o que impossibilitou na maioria das vezes os trabalhos serem realizados em casa, em duplas ou em grupos, sobretudo, pelo pouco conhecimento entre os(as) estudantes e pelo fato de grande parte destes(as), principalmente os(as) matriculados(as) no curso regular noturno, serem também envolvidos(as) em trabalhos fora da universidade, no turno matutino e vespertino.

De modo específico, na CC3, na qual a adesão ao questionário foi menor, apesar de ser uma das turmas mais numerosas, destacamos que as docentes conseguiram ceder apenas o último encontro, sobretudo pelo calendário mais comprometido dessa disciplina que, dentre as demais, foi a que mais sofreu as consequências das interrupções durante o semestre. Assim, o último dia, além de ter sido reservado para a apresentação final do trabalho da disciplina, coincidiu também com o dia reservado no curso para as apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Logo, durante a aula, muitos(as) estudantes estavam inquietos(as), nervosos(as) e impacientes e aqueles(as) que já haviam apresentado demonstravam nítido cansaço. Então, num espaço de tempo reduzido e sob condições tão desfavoráveis, os questionários foram respondidos em sua maioria pelos(as) estudantes que naquele momento cursavam a disciplina, mas estavam inseridos(as) no 4º período do curso.

Além dessas questões iniciais, mais dois aspectos referentes as componentes curriculares nos parecem pertinentes relatar. A CC3 tratava-se de uma disciplina eletiva, a qual agregava estudantes de diversos períodos, em maior número do 10º período, último período do curso e que precisavam da carga horária para cumprir os créditos exigidos, sobrecarregados(as) com as exigências finais das demais componentes curriculares que cursavam, envolvidos(as) e comprometidos(as) com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de já estarem, em grande maioria, inseridos(as) em uma dinâmica profissional fora da universidade. Já na CC7, ainda do 3º período, havia número excessivo de estudantes, a maioria já inserida em atividades profissionais, era ministrada numa sala pouco favorável para tantos(as) adultos, vivenciada em um semestre marcado por inúmeras interrupções, ocasionadas, sobretudo, por situações externas à dinâmica do curso, conforme apontamos anteriormente.

Esses elementos deixam pistas para entender a dinâmica das CC do turno da noite, as dificuldades enfrentadas pelos(as) próprios(as) estudantes e pelas docentes responsáveis e, também, pela dificuldade enquanto pesquisadoras de construir relações com tal grupo. Também alguns docentes, corroborando os empecilhos ora elencados, relataram as dificuldades enfrentadas, sobretudo no que se refere ao cumprimento do horário estipulado, aspecto percebido em todos os encontros com os grupos das componentes curriculares CC3 e CC7, pois, mesmo a aula prevista para encerrar às 22h10min, a maioria dos(as) estudantes começavam a se ausentar às 21h30, deixando a sala esvaziada e demandando, portanto, que as docentes (re)pensassem na organização do planejamento didático.

A partir do exposto, somos levadas a inferir que existe uma característica muito peculiar do curso de Pedagogia noturno, evidenciando grandes diferenças com a dinâmica do curso diurno. Soma-se a isso o fato de percebermos, pelos questionários, que grande parte dos(as) estudantes do curso noturno já atuam profissionalmente, enquanto parte dos(as) estudantes do curso diurno se dedicam integralmente ao curso ou trabalham apenas meio período, o que se torna um facilitador para que possam imergir no curso e se envolver em diferentes possibilidades de formação, extrapolando o que é oferecido.

As questões relatadas trazem em seu conjunto uma reflexão acerca das próprias condições do curso noturno, das especificidades e do modo criterioso como o mesmo precisa ser pensado e encarado. Essas nuances, ganham força com a fala de E4, sobre o modo como percebe os(as) estudantes do turno da noite. Vejamos o excerto:

Olha, eu, eu gosto de pensar assim: eles encaram o curso da maneira que a vida possibilita para cada um deles, sabe. Às vezes a gente acha que é porque o aluno da noite ele é menos... Não é, não é falta de interesse, é condição de vida, condições humanas. Muita gente vem de um dia inteiro de trabalho, a maioria, se você for fazer uma pesquisa, a maioria vem correndo, esse trânsito louco que a gente vive hoje, o quanto que é desgastante a gente sair de um trabalho. A maioria trabalha em condições desumanas. Já vi comércio, telemarketing, que são castigantes, são trabalhos terríveis, que já forçam muito a mente, como é que esse camarada vai chegar na sala de aula disposto pra tanta coisa? Não vai. Ele tem o desejo, coitado, do coração dele, de concluir o curso, muitos nem conseguem, repetem disciplinas, trancam períodos, é uma coisa louca, compreendeu? Então, assim, depende muito de, de como a gente vai olhar a situação. Então eu olho assim, não é a questão do aluno da noite ser menos do que o aluno manhã e tarde, mas as condições de vida que são da extremidades, totalmente diferentes (E4).

Larrosa (2014, p. 23) nos oferece lentes para ver um pouco mais as especificidades desse contexto quando diz que “cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo”. Isso nos

remete a pensar no modelo de formação de professores(as) inflada por uma carga horária elevada e com tempo exíguo ou inexistente para outras atividades. Se pensarmos, por exemplo, no curso noturno, no qual a grande maioria dos(as) estudantes são trabalhadores(as), não sobra tempo ou sobra um tempo muito restrito para que participem de outras experiências. Até mesmo no próprio turno da noite, quando acontecem eventos, dificilmente podem sair da sala de aula, como nos relataram em conversas informais e como presenciamos em nossas observações, não são liberados para participar, o que acaba por ser uma contradição com a própria formação.

De certo modo, isso nos leva a questionar se o curso noturno precisa/deve ter a mesma configuração do curso diurno, uma vez que vislumbramos que ele pode e precisa assumir outras características para contemplar esses sujeitos, para abrir possibilidades de formação para além daquelas obrigatórias a serem cumpridas por meio de créditos e contidas no PPC/Pedagogia, ainda que para isso se faça necessário um longo e atento debate sobre a necessidade de mais uma reformulação do curso, aspecto que já começa a entrar em pauta.

Por outro lado, ao observarmos atentamente as condições de cada uma das salas de aula em que essas disciplinas aconteceram, novos elementos nos saltam aos olhos. Na CC3, por exemplo, a sala de aula estava sobrecarregada, havia cadeiras comprimidas e estudantes colados(as) uns nos outros, não possibilitando sequer atividades que demandassem uma (re)organização da sala de maneira diferenciada, a exemplo de uma dinâmica proposta pelas docentes responsáveis que instigava movimentos corporais, na qual, ao tentarmos acompanhar as ações propostas durante a dinâmica na sala, nossos corpos se esbarravam ou esbarravam nas cadeiras, causando certo desconforto. Também nessa mesma componente curricular, todas as vezes em que foram propostas atividades em duplas ou grupos, uma certa tensão se estabelecia pela dificuldade de (re)organizar a sala para as mesmas, havia dificuldade até mesmo para formar círculos com as cadeiras. Já na CC7, apesar da sala de aula ser um pouco mais ampla, o condicionador de ar permaneceu quebrado durante todo o semestre. A sala estava localizada no final de um corredor e mais próxima da avenida que circula o *campus* universitário, provocando barulhos externos que reverberavam no interior da classe, dispersava-os(as) e comprometia nitidamente a relação dos(as) estudantes com os conteúdos trabalhados e discutidos em sala, chegando também a causar alguns danos, como por exemplo, exigia por parte de D7 um esforço vocal muito grande, o que nos leva a pensar no comprometimento da própria saúde da docente ao longo dos anos. Para nós, esses aspectos contribuíram não apenas para serem impeditivos na construção de vínculos entre os(as) estudantes dessas disciplinas, mas também para nos integrarmos nas mesmas, uma vez que o próprio espaço físico não era acolhedor para todos(as).

Considerando as especificidades, as demandas pessoais e profissionais – excesso de trabalhos exigidos no final das disciplinas, provas, apresentação dos trabalhos de conclusão de curso, preparação para a formatura, condições físicas das salas de aula, condições humanas – e diante dos (des)encontros supracitados, podemos afirmar que, dos(as) 275 estudantes que estiveram conosco nesta viagem, 178 participaram efetivamente dos questionários, 18 homens e 160 mulheres, número que consideramos significativo, ainda que alguns(mas) estudantes não tenham respondido todas as questões contidas no questionário.

Para além do acolhimento aos questionários, podemos dizer que um olhar mais aguçado sobre os dados coletados com os mesmos corroboram o que nos diz Costa (2005, 2006) quando discute questões do currículo e do magistério na política cultural sobre a feminização do corpo docente, sobretudo após a segunda metade do século XIX, marcando significativamente a formação de professores(as) que poderão atuar nos anos iniciais da educação básica. Essas questões também contribuem fortemente para a perpetuação de discursos, posicionamentos, representações, classificações, hierarquizações que produzem desigualdades e naturalizam práticas de regulação e de ordem social. Segundo Costa (2005, p. 60), na política cultural da identidade, a naturalização de questões relacionadas ao gênero feminino e os atributos que os classificam contribuem “para manter representações que dissociam as mulheres dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social”.

Além de confirmarmos o elevado número de mulheres na formação inicial em Pedagogia, também pudemos adentrar um pouco mais e compreender também a faixa etária dos(as) 178 estudantes participantes: 98 estudantes entre 18 e 25 anos, sobretudo nas disciplinas dos primeiros períodos; 26 estudantes entre 26 e 30 anos; 15 entre 31 e 35 anos; 8 na faixa etária de 36 a 40 anos; 13 entre 41 e 45 anos, 5 entre 46 e 50 anos, 12 estudantes com mais de 50 anos e 1 estudante não identificou a idade.

Girando um pouco o nosso caleidoscópio, deixando que peças se unam, confrontamos os dados supracitados com os registros de nossas observações e reconhecemos a existência de turmas mistas na formação inicial, nas quais até mesmo na disciplina de 1º período observada foi possível encontrar jovens estudantes que terminaram a educação básica e entraram de imediato na universidade e estudantes que se encontravam afastados(as) dos bancos escolares e resolveram voltar aos estudos, aspecto percebido em quase todas as disciplinas observadas.

Se, por um lado, a existência de faixas etárias variadas numa mesma turma nos dá a ideia de troca de experiências e aprendizagens, por outro, nos fez perceber uma questão que consideramos pertinente destacar: o pouco acolhimento dos(as) estudantes mais jovens para as

opiniões e, até mesmo, para as dificuldades dos(as) estudantes com idades mais avançadas, aspecto revelado pelos comentários paralelos, olhares de censura e, até mesmo, pela recusa ou certa negação velada de aceitação na/para a realização de trabalhos em parceria, causando, em alguns momentos observados, uma situação constrangedora aos sujeitos envolvidos.

Costa (2008) nos ajuda a (re)pensar essas questões e nossas práticas ao discutir a proliferação das diferenças e os modos como estas não são acolhidas, compreendidas, ou ainda, categorizadas entre aqueles que se enquadram e que não se enquadram em determinados espaços do contexto educacional, nos faz também reconhecer o quão são silenciadas as experiências de muitos(as) estudantes que, como percebemos em nossas observações, acabam em muitos momentos a se confinarem em seus pensamentos e silenciarem ou minarem suas possibilidades de compartilhar experiências, dentre elas, as experiências de formações estéticas/culturais, uma vez que muitos(as) acabam com medo de exporem-nas.

Ainda com relação aos questionários, outra questão nos parece pertinente destacar, quando algumas estudantes da CC1 destacaram dúvidas, levando-nos a refletir se as mesmas foram ocasionadas pela falta de clareza no instrumento de coleta ou se eram resultantes da própria insegurança para responder, ou ainda, pela pouca intimidade com a expressão “formação estético/cultural” usada no questionário. Vale destacar que, dentre todas as CC observadas, esta, assim como a CC2, tratou de forma mais enfática das questões relacionadas à estética ainda no início do semestre letivo, por ser esta uma temática do program destas disciplinas. Para nós, esse termo, portanto, não era esperado ser desconhecido daquele grupo.

Ao longo de nossas experiências docentes, percebemos que, de um modo geral, os(as) estudantes elegem lugares específicos para sentar, muitos(as) deles(as) passam todo o período sentando-se na mesma cadeira. Esse fato se repetiu nas disciplinas observadas. Assim, a partir dessa questão, decidimos que, em nossas observações, adotaríamos uma postura oposta, elegemos lugares diferentes e buscamos sentar em cada aula ao lado de pessoas diferentes. Afinal, assim como numa viagem, também consideramos importante fazer amizades, enriquecer nossa bagagem de trocas com outras pessoas, não apenas para nos aproximar dos grupos, mas para abrir possibilidade de “nos encontrar” com diferentes sujeitos e, como em toda viagem, deixar um pouco de nós e trazer um pouco deles(as) conosco.

Ao retomar nossas memórias de viagem, podemos ver que, ao longo de um ano letivo, em todas as disciplinas observadas, sentamos ao lado de homens e mulheres, jovens que recém-adentravam na universidade e escolheram o curso de Pedagogia ou que o tinha como segunda opção, adultos que já trabalham em outras áreas ou até mesmo que já se aposentaram, pessoas

com idade mais avançada, que resolveram voltar aos bancos escolares, trabalhadores(as) do comércio, bombeiros, músicos, policiais e profissionais que atuam em diferentes funções do campo educacional, pessoas que moram em cidades distantes, estudantes que se dedicam integralmente ao curso e outros(as) tantos(as) que se dividem entre o curso, a família e o trabalho, aspectos também evidenciados nos questionários.

De modo mais pontual, além dos(as) docentes que nos receberam nas componentes curriculares em que atuam, contamos neste percurso investigativo com a parceria de seis estudantes de diferentes períodos do curso. Foram parceiros(as) em muitos momentos da viagem, nos ajudaram a entender um pouco mais do lugar não apenas no momento da entrevista, mas durante nossa estada *lá* e, mais ainda, podemos dizer que com eles(as) exercitamos aquilo que Geertz (2001) nos sugere, explodir as barreiras que separam informantes de pesquisadores(as) e buscamos estreitar a relação e estendê-la para além do período da pesquisa.

São, portanto, muito mais do que sujeitos da pesquisa, são colaboradores(as), parceiros(as) e companheiros(as) que dividiram seus olhares, suas lutas e experiências pessoais que agora são também coletivas. De certo modo, conseguimos fazer o caleidoscópio girar e dar forma a diversas imagens com o com(par)t(r)ilhamento do desejo de pensar as formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as). Parceiros(as) que passaram também a desejar ser, pesquisar, refletir, contribuir sobre este aspecto na/para a formação inicial.

A partir dessa visão de com(par)t(r)ilhamento e da própria fala dos(as) estudantes, extraídas das entrevistas realizadas, passamos a apresentar esses(as) parceiros(as) de viagem mais detalhadamente.

Comunicativa, cheia de criticidade, mulher, apaixonada pelo sertão pernambucano, envolvida em debates, grupos de pesquisas e ações em torno de questões sobre a equidade de gênero, sobre o combate à violência e sobre a tolerância religiosa, oficialmente pertencente ao turno matutino mas, pela opção de construir seu próprio curso, optando por componentes curriculares nos três turnos, E1 tem convivência com diversos estudantes, tornando-se uma participante ativa no curso de Pedagogia, ainda que não se considere dessa forma.

Cursando o 8º período no momento da nossa conversa, atuou durante vários semestres com monitoria e vem desenvolvendo uma pesquisa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) voltada para o estudo dos movimentos ecumênicos, evangélicos e católicos, e a subjetividade dos sujeitos, temática que nos remete a pensar na relevância de estudos que colocam em pauta debates tão necessários na contemporaneidade.

Em suas experiências com educação básica, E1 destaca que, até o 5º ano, estudou em uma escola religiosa da rede privada da cidade do Recife. Já na adolescência, estudou em uma escola pública localizada no centro da cidade e, após finalizar seus estudos na educação básica, de imediato, tentou o curso de Letras, mas não conseguiu aprovação. Em seguida, passou por um período de 10 anos até retomar os estudos e ingressar na educação superior, desta vez, com uma decisão mais pensada, optou pelo curso de Pedagogia. Vejamos o que diz a seguir:

Aí eu fiz Letras a primeira vez e não passei. Quando eu saí do, do, do colégio. Aí depois aconteceram trocentas milhões de coisas e eu, e eu queria viajar. [...] Meu pai dizia: “Não. Você faz o que você quiser, a faculdade é importante, mas se você não quiser fazer isso”. Aí eu pensei que ia ter possibilidade de... Não tô falando viajar pra fora não. Viajar. Eu gostava. Eu quero viajar, eu não quero ir pra universidade não. Foi tanto que eu passei 10 anos, eu entrei na universidade com quase 30 anos. Mas aí quando... eu disse: eu quero fazer Educação. Eu ia conversando e eu já tinha começado a namorar e ele disse: “Tu tem que fazer Pedagogia, porque Pedagogia vai te dar uma possibilidade de tu fazer várias coisas. [...] Aí passei mesmo, aí foi o que eu quis fazer, por isso que eu fiquei dedicada e tudo mais. Nem acho que eu sou tanto, mas deveria ser, por ser uma coisa que eu quis muito e tudo mais. E realmente a Pedagogia me dá possibilidades (E1).

Para E1 o afastamento dos estudos entre a educação básica e a formação inicial foi bastante significativo, pois permitiu ter experiências que, talvez, não teria se tivesse saído da escola direto para a faculdade. Para ela, as experiências durante o período com grupos de formação da igreja e as relações construídas nesses contextos foram contributos para o seu modo de ver possibilidades de adentrar na formação em Pedagogia e vê-la de forma ampliada, para ir além da docência e poder dialogar com diversos campos.

Cursando também o 8º período no momento do nosso encontro na entrevista, E2, mulher, filha, coordenadora de uma escola da rede privada, apaixonada por animais e pela praia, estudou boa parte da educação básica em duas escolas localizadas em dois municípios do Litoral Sul do Estado de Pernambuco, de onde atribui toda a sua forte relação com o mar, até vir morar na cidade do Recife. Quando já adolescente, passou a estudar em uma escola privada tradicional de orientação cristã, localizada em Jaboatão dos Guararapes. Ainda no Ensino Médio, pretendia tentar o curso de Veterinária. Em seguida, tentou Psicologia, curso que se dedicou por 2 anos. Ao mesmo tempo, questões pessoais levaram E2 a trabalhar em uma escola familiar, na qual atua até hoje. Com essa oportunidade, começou a perceber o campo da Educação como possibilidade e, levada pelas experiências e pela insatisfação com o curso de Psicologia, buscou o curso de Pedagogia para recomençar sua formação superior. Para E2, esses (des)encontros e a

experiência no curso de Psicologia são também importantes para o modo como percebe e tira proveito do curso de Pedagogia. Vejamos sua fala no fragmento abaixo:

Eu comecei achando que eu já sabia muito (risos) [...]. Mas aí, assim, eu assisti uma aula em Psicologia que a professora dizia assim: “Vocês vão ter muita frustração quando chegarem na prática, a partir da teoria”. Eu acho que eu ficava aí nesse meio, eu acho que eu tive muita frustração quando eu descubro a teoria e vejo a prática. Aí eu comecei a cursar, eu sempre gostei muito assim, acho que pela experiência que eu tinha, assim, acho que se eu não tivesse cursado dois anos de Psicologia eu acho que eu não aproveitaria o curso como eu aproveito (E2).

No curso de Pedagogia, E2 atuou como bolsista do PIBIC, no qual participava de pesquisa voltada para alfabetização e formação de professores(as). Assim como E1, também teve possibilidade, ao longo do curso, de participar de CC em todos os períodos, extrapolando as vivências do turno vespertino do qual faz oficialmente parte. Desse modo, contribui também com seu olhar para ampliar nossas reflexões acerca dos três turnos do curso de Pedagogia.

Por sua vez, E3, estudante, filha, mãe, mulher, prestes a se formar e cheia de planos para continuar os estudos, passou a infância na cidade de Jaboatão dos Guararapes, onde teve oportunidade de estudar em uma escola da rede privada, localizada na mesma rua de sua casa. Das suas memórias, relata que não via encantamento pelos estudos, tinha dificuldade em se sentir bem no ambiente escolar, ainda que não tivesse dificuldades com os estudos em si. Já na adolescência, mudou-se para a cidade de Olinda e passou a estudar em uma escola daquela cidade, mas também não encontrava nela atrativos que a fizessem mudar o modo de ver e de pensar a escola. Vejamos o que nos diz sobre isso a seguir:

Acho que pra mim o que fica muito da minha infância, assim, adolescência, pré-adolescência é isso: eu nunca gostei de estudar, de ir para escola. Assim, eu sempre gostei muito de ler, então, tinha disciplinas que, eu lembro que quando... eu lembro que quando meu pai, meus pais compravam os livros, eu já lia antes. Antes mesmo de ir pras aulas eu já ficava lendo e via todos os livros. Eu gostava muito dos paradidáticos, eu sempre gostei muito de ler, e aí eu gostava daquilo. Em casa eu fazia, assim, eu estudava, minhas amigas até ficavam: “Meu irmão como é que tu passa?”, [...] “Menina, eu estudo, eu só não gosto de vir pra escola” [respondia a informante] (E3).

Concordamos com Darras (1998) quando discute que a escola não é a única forma de acessar conhecimentos. Todavia, entendemos que esse espaço também é importante para interações com outros sujeitos, para (con)viver com diferentes culturas e, mais ainda, para acessar possibilidades de formações estéticas/culturais. Assim, desconfiemos que podem ter ocorrido perdas com esse distanciamento de E3, ainda que ela tenha buscado outras fontes, a

exemplo dos livros, para acompanhar o conhecimento produzido de forma sistemática. Se tomarmos também Larrosa (2014) e Giroux & Simon (1999) como aporte para compreender os fragmentos expostos, podemos intuir que as experiências de E3 na escola não foram notadamente produtoras de significados, uma vez que não se construíram experiências de atravessamentos e relações de prazer com o contexto em pauta.

Já no final do período escolar, em seu primeiro vestibular, E3 destaca que optou por Psicologia, mas que, naquele tempo, não sabia de fato o que era o vestibular, que isso não era assunto na escola e tão pouco tinha clareza da escolha. Algum tempo depois, começou a trabalhar na parte administrativa da gestão de uma escola da rede privada, quando passou a observar as salas, as práticas e, mobilizada por algumas pessoas com as quais convivia, passou a considerar o curso de Pedagogia como opção de formação superior, conforme destaca:

E eu fui trabalhar lá, na secretaria [...] Ali foi onde eu passei a conhecer Pedagogia e a área de gestão que era até então uma área que eu gostava muito. E aí eu passei a conhecer o trabalho, como era, e eu ia nas salas de aula, dava uma olhada e comecei a me apaixonar mesmo por, pelo ambiente, pelo, pelo que era e como trabalhava. Eu gostava muito da área de gestão, antes de entrar (E3).

No curso, E3 sente-se motivada, aspecto que a mesma atribui ao prazer que sente desde as primeiras experiências e descobertas, assumindo uma postura oposta à que tinha na educação básica. Ainda no início da formação inicial, passou a integrar um coletivo composto por estudantes, ex-alunos(as), mestrandos(as), com o objetivo de formar uma rede em torno de alguns interesses comuns, dentre eles realizar produções acadêmicas, participar e organizar eventos. A partir do relato das experiências vivenciadas com o coletivo, viagens para diferentes lugares, poder ver e conhecer outras culturas, podemos dizer, então, que para E3 esses momentos que acontecem na formação de professores(as) são também possibilidades de experiências de formações estéticas/culturais, de formas de ver o mundo que ampliam e contribuem para seu próprio processo formativo e para a construção de suas identidades.

Durante as aulas observadas, E3 estava sempre disposta a participar, propunha reflexões, interagia nos debates, nos procurava nos intervalos para conversar um pouco mais sobre os conteúdos discutidos em sala. No momento da entrevista, no 8º período, cursando nove componentes curriculares, E3 sentia-se sobrecarregada, pois, além de se dedicar integralmente ao curso, investia esforços para se constituir pesquisadora e continuar adentrando na formação na pós-graduação. Para ela, todo o esforço vale a pena, pois seu desejo é finalizar o curso e

realizar o trabalho de conclusão de curso (TCC) com mais tempo para as leituras e escritas necessárias, e para começar a pensar na continuidade dos estudos.

E4, estudante, mãe, mulher, aventureira na escrita de poesias, também entrou no curso de Pedagogia com idade mais avançada do que a maioria dos(as) estudantes recém-saídos(as) do Ensino Médio, que fazem o primeiro concurso para entrar na universidade. Isso se deve, sobretudo, à escolha pessoal de se dedicar integralmente à família e a sua filha. Com a história de uma infância com momentos difíceis e traumáticos causado por circunstâncias duras para uma criança e que ainda hoje reverberam em sua vida, em seu jeito de ser, de encarar algumas situações e até no próprio curso, podemos dizer que E4 é determinada diante de tudo o que viveu. Cresceu vendo e acompanhando em muitos momentos sua mãe, professora alfabetizadora, e todas as mulheres de sua família, igualmente professoras formadas no magistério, atuarem no campo educacional, então, atribui ainda às vivências da infância sua escolha pelo curso de Pedagogia. Ou talvez, como preferimos pensar, essa escolha foi sendo construída culturalmente, foi sendo marcada em E4 por vivências e falas, como a da sua mãe:

Então ela dizia assim pra mim: “Filha, profissão de menina pobre é professora”. Eu cresci escutando isso toda minha vida. E eu cresci acreditando naquilo, mas porque também minha mãe casou com homem extremamente machista, no caso, meu pai que só permitia ela trabalhar como professora (E4).

Na tentativa de uma composição caleidoscópica, aproximamos as experiências de E2 e E3, que adentraram no chão das escolas por circunstâncias da vida e lá tiveram experiências que as levaram a escolher o curso de Pedagogia. Por sua vez, o relato de E4, nos faz pensar em influências recebidas desde a infância, quando passou a (con)viver com práticas pedagógicas ao acompanhar sua mãe, mas também nas escutas de falas que reforçavam que esse era o caminho para sua formação superior. Escosteguy (2010a, p. 149) nos ajuda a compreender um pouco mais esse processo quando diz que a identidade em, “constante construção, trava relações com o presente e com o passado, tem história” e é, portanto, formada culturalmente, levando-nos a pensar que E2, E3 e E4 assumiram, em diferentes momentos de suas vidas, nas diferentes experiências, a identidade docente enquanto parte da identidade caleidoscópica que as constitui.

No curso, E4 aproveita as oportunidades possíveis, foi monitora de duas componentes curriculares durante 3 anos do curso. Com uma trajetória peculiar, regularmente matriculada no 7º período, mas cursando no momento da entrevista 12 disciplinas, vem, ao longo do curso, cumprindo as componentes curriculares do semestre regular e acrescentando algumas CC de outros semestres, na tentativa de adiantar e acelerar sua formação, porque pretende finalizar o

curso em 3 anos e meio. Se, por um lado, isso reflete um compromisso da estudante com a formação e denota o investimento – para isso, fica diariamente no Centro de Educação das 7h às 21h30min –, e desejo em formar-se, por outro, nos faz pensar que algumas oportunidades pessoais e também do próprio processo formativo podem ficar perdidas pelo caminho. São escolhas que têm consequências, as quais E4 é se diz consciente e prefere encarar para alcançar seu objetivo, finalizar o curso antes do tempo regulamentar previsto da formação.

Mesmo com a sobrecarga, vale destacar que E4 não deixa de participar de projetos, a exemplo do PIBIC e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e atribui a estas experiências a proximidade com professores(as), aspecto que considera fundamental para novas aprendizagens e para a incursão na pesquisa, que acabou despertando-lhe o desejo de continuar os estudos, ainda que revele sua vontade de assumir a sala de aula.

Na (re)escuta das nossas conversas, nos chamou atenção a quantidade de disciplinas que E3 e E4 se envolviam ao longo do curso, respectivamente 9 e 12 componentes curriculares. Esse aspecto também é pertinente para outros(as) tantos(as) estudantes e nos leva refletir sobre a lógica contemporânea que também permeia a formação de professores(as).

Por vezes, a lógica instalada dentro da própria formação de professores(as) impede ou compromete a busca por outros modos de formação, outros cantos de experiências, pautados menos pelos pares ciência/técnica e teoria/prática e mais pelo par experiência/sentido. Nesses casos específicos, ainda que argumentem a necessidade de adiantar o curso e investir forças na formação, a sobrecarga nos remete a pensar no pouco espaço para viver outras experiências por parte dessas estudantes. Essa nuance, também é discutida por E4 e E5. Vejamos as falas:

Eu não tenho nem tempo pra vivenciar isso. Inclusive uma coisa que eu botei no meu relatório, né, (risos) é que eu prometi a mim mesma que eu ia me envolver mais com a arte, não é, não é inventar de tocar um instrumento, nada disso. Mas veja, meu Deus do céu, às vezes tem tanta programação cultural fantástica no Recife Antigo e tal. Faz tempo que eu não vou pra esses lugares. Eu não vou pra canto nenhum. Minha vida tá um isolamento (E4).

É porque é assim, o povo, é porque tem que ser tudo muito rápido, tem que terminar o curso rápido, tem que ter uma pós, fazer trabalhando, fazer tudo ao mesmo tempo pra conseguir o que você quer. Isso é péssimo, péssimo mesmo. Mas infelizmente a gente está assim, então (E5).

Larrosa (2014, p. 23) nos faz pensar um pouco mais sobre isso quando diz que o sujeito da formação “tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo”.

Diferentemente dos(as) demais estudantes, E5, estudante regular do turno matutino, cursando o 5º período no momento da entrevista, viveu parte da infância no Sudeste do país, de onde guarda muitas lembranças do tempo em que adorava produzir seus próprios livros e desenhar. Hoje, ressalta que continua amando escrever, fazer anotações em caderninhos. Igualmente, adora leitura, fazer esportes de aventura e ter contato com a natureza. No entanto, desde o Ensino Médio, diz que se sente sobrecarregada com as demandas de estudos, aspecto este que se agravou com o curso superior. Em suas lembranças dos anos iniciais na educação básica, relata experiências de uma escola tradicional, onde os(as) estudantes ficavam de castigo fazendo cópias extensas ou onde era obrigada a decorar a tabuada ou grandes textos e informações nas disciplinas mais teóricas. Já no início da adolescência, mudou-se para o Recife, acompanhando sua mãe que veio estudar no curso de Pedagogia da UFPE. Ainda tinha o hábito de escrever, chegando a ter um caderno de 10 matérias como diário, prática que perdeu durante o período do Ensino Médio diante das demandas e do excesso de disciplinas e de atividades na escola. Hoje, aos poucos, vem retomando esse antigo hábito.

Em seu relato, atribui a experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a um cursinho pré-vestibular o fato de ter conseguido superar suas dificuldades com alguns campos de conhecimentos durante o Ensino Médio e ter conseguido entrar na faculdade, no curso de Pedagogia. Essa escolha, segundo E5, já havia sido feita desde a infância, pois sempre se viu como professora, sempre teve curiosidade por esse campo, vale salientar que, assim como E4, todas as mulheres da sua família, avós e tias, são pedagogas, o que nos leva a intuir também que a convivência com estas mulheres, de certo modo, também influenciou sua escolha.

No curso de Pedagogia, E5 se deparou logo no primeiro semestre com alguns desafios, como o fato de ter ido para a final em uma das disciplinas que mais se identificou. No entanto, isso não a desanimou completamente, mas levou-a a repensar o vivido e a perceber que existem diferenças nas práticas docentes que podem fazer com que o(a) estudante se aproxime ou se distancie mais de algumas disciplinas, tenham maior ou menor dificuldade em alguns campos de conhecimentos. Ao longo do curso, até o momento da nossa conversa, ainda não havia participado de programas como PIBID ou PIBIC, tão pouco teve experiências com monitoria no curso, mas começou a inserir-se fortemente no campo educacional após assumir um estágio numa escola onde trabalhou por um ano e meio com Educação Infantil. Para E5, apesar desta ter sido uma experiência traumatizante pela prática cotidiana na instituição ser distanciada daquilo que estudava, foi também de aprendizado, pois conseguiu perceber e analisar pela experiência o que acredita para a formação de crianças. No momento da entrevista, tinha

iniciado um estágio na coordenação da EJA numa escola do Serviço Social do Comércio (SESC) e sentia-se motivada com a experiência que vinha vivenciando. A partir de sua fala, podemos dizer que, se, por um lado, estas experiências no chão das escolas são importantes para o seu processo formativo e contribuem na construção de sua identidade docente, pois permitem olhar para parte do que estuda na formação e, perceber e compreender na/pela prática, os distanciamentos e aproximações com o modo com que vem construindo o seu pensar educação, por outro, o fato de se dedicar exclusivamente a estágios fora do curso, de certa forma, a distancia de outras possibilidades que a própria formação oferece, a exemplo das atividades complementares integrantes dos eixos ensino, pesquisa e extensão, o que nos revela os tensionamentos com os quais o curso precisa conviver.

Por fim, apresentamos o último companheiro desse percurso investigativo, E6, estudante do 7º período no momento da entrevista, cursando 7 disciplinas, com uma monitoria, dedicando 12h semanais ao PIBID e desenvolvendo uma pesquisa com enfoque em narrativas. Esse estudante participa ativamente do curso de Pedagogia, matriculado oficialmente no turno matutino, seu envolvimento com o curso e com as atividades que desenvolve nas CC, e para além destas, fazem com que E6 transite em diferentes momentos e turnos, agregando outras peças ao nosso olhar.

Morador da Zona Norte da cidade, estudou durante toda a educação básica em escolas públicas, mas, para ele, a vontade de estudar, de aprender e o estímulo para ingressar na formação superior é muito mais fruto das amizades que construiu em outras experiências marcantes, como os grupos da igreja, embora destaque algumas experiências vividas com o teatro na escola, no tradicional modo de utilizar essa linguagem artística, como apoio para aulas de português/literatura, além das experiências com o teatro de rua, atuando com o grupo de teatro da igreja que frequentava na adolescência.

No que se refere às formações estéticas/culturais, E6 destaca o encantamento pelo cinema, ainda na infância, quando foi levado por uma tia pela primeira vez ao cinema para ver “O Homem Aranha”, filme lançado em 2002. Aos poucos, foi despertado o interesse pela leitura, mais especificamente quando leu um livro inteiro pela primeira vez, por recomendação de uma amiga. Isso foi o deslanchar para o encantamento pela poesia, destacou E6.

Como podemos ver, nossos(as) parceiros(as) de viagem apresentam percursos formativos, registros de dimensões estéticas e de compreensões das mesmas como elementos de auto-formação diferenciados, experiências construídas que fazem parte de cada um(a) de maneira peculiar e vão somando-se às demais experiências ao longo da vida.

Após apresentar nossos(as) planos, impressões, mapas, pontos de parada e companheiros(as) de viagem, continuaremos a escrita caleidoscopicamente, a partir de fragmentos/temáticas/recortes da viagem que escolhemos para compor nossa narrativa, em busca de compreender a partir de vários aspectos que compuseram nossas experiências *lá* e que nos fazem refletir *aqui* sobre as formações estéticas/culturais de professores(as).

Desse modo, começaremos pelas pistas deixadas pelos sujeitos sobre as experiências estéticas/culturais que antecedem a entrada na formação inicial no curso de Pedagogia. Como apresentamos ainda no início desta escrita, defendemos que vários fragmentos da nossa história, experiências que nos atravessaram em diversos momentos de nossas vidas, que nos compõem e são formadoras das nossas identidades, despertaram em nós o interesse pelo objeto deste estudo e nos fazem entender que existe, em nós, uma dimensão estética que nos compõe. Reconhecemos que estas experiências, desde a infância, fazem parte do processo de constituição de nossas identidades, assim, fomos em busca desses elementos também na vida dos(as) nossos(as) companheiros(as) de viagem e apresentamos *aqui* alguns desses registros:

Eu tinha essa noção espacial muito tranquila. É tanto que hoje se você me mostrar um mapa, qualquer coisa, eu consigo chegar em qualquer lugar [...]. Se eu fui um lugar uma vez só e eu lembro que na infância era muito, era muito forte isso, era muito tranquilo pra mim. Inclusive eu fiz esse teste um dia desses: quando era pirralhinha, né, eu ia pra igreja com a minha mãe, é a Igreja Batista da Lagoinha, não sei se você já ouviu falar, fica lá no bairro da Lagoinha (risos). Aí, um dia desses, sei lá, mês passado eu entrei no site da Lagoinha e coloquei no mapa e da minha lembrança eu tentei voltar o caminho que eu fazia pra minha casa, no carro. Tu acredita que eu consegui chegar? (E5).

Minha infância, ela foi muito forte pra mim, pronto, algumas imagens muito interessantes na minha vida, como, por exemplo, minha vó. Minha vó por parte de pai fazendo um bolo de tarde, de, de, uma torta de legumes, verduras com sardinha. Tem gosto de casa de vó. É interessante que minha infância não foi extremamente pobre, mas foi pobre e minha vó morava numa casa onde a cozinha dela era do lado de fora da casa [...]. Aí eu volto na casa dela e me lembro daquela cozinha, daqueles velhos móveis de antigamente (risos), umas panelas que você guardava a farinha, o açúcar, o feijão. Aquelas panelas bem amassadas, essa é a imagem da infância. Sempre muita comida, sempre muita comida assim, o cheiro sempre muito forte (E6).

Os fragmentos destacados, das falas de E5 e E6, reforçam nosso pensar que as experiências vivenciadas no cotidiano, a exemplo do prazer e da curiosidade despertados ao olhar para a cidade, para suas construções e caminhos e das imagens da infância, que também se proliferam nas memórias dos cheiros e gostos trazidos. Essas recordações são potenciais elementos para as construções do nosso acervo estético ou, no dizer de Larrosa (2006), vão constituindo a memória celular de cada um(a), compondo caleidoscopicamente a dimensão estética que contribui também para a formação de nossas identidades.

Oswald (2011, p. 25), numa aproximação com a ideia de experiência larossiana, com a qual dialogamos, nos ajuda a olhar para esse aspecto e nos faz perceber essas experiências aparentemente simples pela sua potencialidade de serem experiências estéticas, pois para esse autor:

A experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bolea por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita...

Para além de experiências surgidas desse olhar do entorno, alguns(mas) dos(as) estudantes trazem em suas histórias de infância outros tipos de experiências. Vejamos a seguir:

Eu tava lembrando agora uma coisa que me marcou muito, até porque minha mãe era professora primária, né. Aí a gente, como passava. Ela dava aula de manhã, a gente estudava de manhã, a tarde eu tinha um quarto só pra mim que eu não tinha minha irmã ainda e ela botava uma roupinha feito de pintor, aí eu tinha um negocinho que, que, umas cores que eu melava o pincel na água e colocava. Aí eu passava a tarde toda pintando nada e qualquer coisa e ela saía colando tudo na parede. [...] Isso é uma coisa que eu, eu percebo que isso me ajuda muito na... Não sei se isso me ajuda, mas assim, isso é muito, foi muito bom pra mim. Essa coisa mais... mais sensível da vida, das coisas, eu tenho muito essas boas lembranças (E1).

É uma coisa que eu sempre comento, o que eu acho lindo e maravilhoso que eu ainda pretendo retornar isso era eu fazendo livrinhos. Eu fazia livrinhos porque eu era fascinada [...]. Eu lembro que eu lia gibi, eu lia as imagens e eu contava a minha história, eu não sabia nem o que estava escrito, porque eu não sabia ler. E aí eu começava a desenhar, eu desenhava em outro caderninho, pegava os rascunhos que minha mãe fazia e fazia o meu livro, o meu gibi, eu ficava desenhando. Eu lembro disso, isso era perfeito (E5).

As memórias destacadas nos remetem a pensar nas experiências que atravessaram os sujeitos, experiências estéticas que têm a ver com uma prática artística, com a pintura ou com a produção de desenhos, livros e gibis. No entanto, em todas as componentes curriculares observadas, não percebemos uma retomada destas experiências como detonadoras de aprendizagens. Por um lado, pensamos que esse resgate é bastante significativo para as construção de conhecimentos em diferentes campos, mormente nas disciplinas relacionadas ao campo da Arte, por entendermos o resgate das experiências de prática artística como facilitadoras de pontes entre as experiências vividas e as reflexões que compõem os aspectos que fundamentam esse campo. Por outro, pensamos que elas podem ser vistas como pontos de partida e levar a (re)significação do próprio conceito de prática artística, numa tentativa de

descristalizar e ampliar as possibilidades de ver, de dialogar, de pensar a partir de outros pontos de vistas e de outros referenciais, a exemplo das reflexões que tomamos sobre nossas práticas vivenciadas e que foram (re)significadas com a retomada das mesmas e do confronto/encontro com os modos contemporâneos de pensar o campo da Arte/Educação.

Dewey (2010, p. 83) corrobora o que acabamos de discutir quando afirma que “o passado absorvido pelo presente faz avançar, empurra para adiante”. Ao pensarmos as formações estéticas/culturais, o resgate das experiências estéticas e artísticas vivenciadas, podem mobilizar a construção da ideia de estética e de arte enquanto elementos que estão presentes na vida, no entorno, e não como algo distante de nós ou própria de privilegiados(as).

6.4 Juntando peças: recortes de cenas, fragmentos e experiências para pensar formações estéticas/culturais de professores(as)

A partir de agora, nesta seção, juntamos outras peças no nosso caleidoscópio para compor outras imagens que possam ampliar nossos modos de compreender as formações estéticas/culturais de professores(as) no curso de Pedagogia investigado.

6.4.1 Modos de ver/pensar o lugar da viagem

Quando a gente começa a planejar uma viagem para conhecer um lugar, nos interessa também saber o que pensam e como pensam as pessoas daquele lugar. Talvez, essa curiosidade seja também fruto do nosso desejo de sermos menos estrangeiras, menos turistas, ou faz parte da nossa vontade de tentar conhecer e de compreender ideias, tradições, fatos e as razões pelas quais as pessoas fazem as coisas deste ou daquele modo e, assim, compreender melhor as culturas do lugar visitado. Dito de outra maneira, talvez seja consequência da nossa aproximação com os Estudos Culturais que nos prepara para entender que não temos uma antecipação de respostas e que isso dependerá de cada contexto, deixando-nos pistas e vontade para desbravá-las (NELSON, TREICHLER, GRASSBERG, 2012).

Ao seguir as pistas deixadas por Fernando Pessoa, somos levadas a pensar e a dar sentido para essa nossa curiosidade quando o autor nos diz:

Que somos nós? Navios que passam um pelo outro na noite,
Cada um a vida das linhas das vigias iluminadas

E cada um sabendo do outro só que há vida lá dentro e mais nada (PESSOA, 2012, p. 305).

Nessa viagem, importou-nos também saber o que pensam as pessoas e não apenas o seu ir e vir. Assim, começamos a resgatar, dos nossos registros, elementos que nos levassem a compreender um pouco mais os sujeitos que encontramos *lá*.

Ainda numa das primeiras aulas na CC1, D1 tecia uma reflexão sobre a presença da arte na formação de crianças. Para ele, a falta de experiências estéticas com a arte é um limite para a prática do professor e para a reprodução de um modelo educacional que diz quem deve e quem não deve ter acesso à arte. Que educação é válida para classes sociais diferentes. Em outro momento, na discussão do texto “Estética, Cultura, Arte/Educação”, de Ana Mae Barbosa, mais especificamente no item que, se refere à cultura no sentido amplo e cultura no sentido restrito, destaca que ao falar de arte e de como nós precisamos conhecer o local para entender nossa própria história e nossa cultura, que os(as) estudantes de Pedagogia desconhecem o lugar onde vivem (DC1).

Ao discutir a temática do dia, “Professores: identidade e formação profissional”, D7 discute com os(as) estudantes as questões relacionadas à formação cultural e afirma que, a partir do livro “Didática e Docência”, a autora discute que as pessoas que vão fazer licenciatura são pessoas de classe econômica mais baixa e que a ausência de formação cultural que a gente tem, por conta das nossas condições econômicas, acabam influenciando na maneira de fazer aula e de promover isso junto dos alunos. No entanto, a docente aborda que esta afirmativa pode ser em parte também preconceituosa. Em seguida, pergunta ao grupo: “Quem foi ao teatro nos últimos meses? Quem leu livros que não sejam os livros pedidos pela universidade?” Quem foi ao cinema? Nesse momento, poucos estudantes, em um grupo de 37, afirmaram positivamente para as questões levantadas pela docente e a mesma insiste que vivemos em uma cidade em que constantemente temos apresentações culturais gratuitas e de baixo custo que podemos participar. Nesse momento, complementa: “Quando eu não trago isso na minha vida, eu não trago isso na minha sala” (DC7).

Nessa manhã, às questões da formação estética estiveram mais presentes nas discussões na CC4. De certo modo, ficamos pensando se nossa presença e nosso interesse de pesquisa influenciava o que seria discutido com maior ou menor intensidade. Enfim, a dúvida continuou pairando. Na aula, D4 ressaltava e exemplificava a importância de ler um livro e falar sobre ele de diferentes formas. A mesma afirmou que: “A questão estética é uma questão da formação, independente de disciplinas” (DC4).

Quando propõe o diálogo com imagens para a realização de um plano de aula de história, D4 tece a seguinte reflexão sobre a estética como elemento que vai além da grande história da arte: “A questão estética está para além da questão de você estudar isso só ligado a grande história da arte. É pensar a estética como um modo mais amplo” (DC4).

Os trechos acima revelam não apenas o olhar desses sujeitos para a importância de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as), mas nos faz entender que, tendo estes elementos como norteadores dos seus modos de pensar, poderão revelar práticas que contribuam para tirar a formação das caixas e construir uma formação também mais estética no curso de Pedagogia. Também nos leva a inferir que existe uma ideia de formação para além

dos conhecimentos específicos com os quais atuam, diluindo barreiras ao ressaltarem, a partir de diferentes pontos de vista, que as formações estéticas/culturais podem ser buscadas na formação, mas também para além destas, na vida, no olhar para o cotidiano, no nosso entorno. Isso nos leva a perceber uma aproximação com a ideia de arte e de estética horizontal e nos dá indicativos de contributos para uma formação de professores(as) mais estética, assim como deixam pistas e indicativos de um currículo enquanto política cultural (DARRAS, 1995; COSTA, 2006). No entanto, ainda existem contradições e descompassos. Vejamos algumas falas que ressaltam como estudantes e docentes percebem o curso de Pedagogia:

Eu vejo ele pesado, como se a gente sempre tivesse uma coisa muito técnica, assim, por isso que as vezes eu acho que as coisas não dão certo. E os que querem fazer isso, ou fazem, é, falsamente, as disciplinas que têm, fazem falsamente, ou as pessoas não entram na onda. Porque aí já entra: “Eita que besteira!”, “Não tenho tempo pra isso não!” (E1).

A gente não sai da universidade, entendeu? Então eu acho que fica muito teórico. E aí eu acho que você observou a turma da gente, né, você viu que uma das coisas que a gente mais questionava era: “Poxa, a gente só sai da faculdade na disciplina de arte?”. É o único momento, fora as PPPs. A gente não é levado na escola para pensar sobre isso, a gente é pra botar o plano em prática (E2).

Ah, porque querem dizer que são assim, que falam sobre isso e sobre aquilo. Às vezes pra, pra dizer que a gente não sabe, mas não usam aquilo como um modo estimulador dentro da sua disciplina. Teve uma professora, ah ela falava: “Ah eu fui num museu da França, um museu natural”. Dentro dessa disciplina que é fundamentos, né? Que ela podia trazer pra gente. Olhe, ou mostrando ou dizendo, mas era como se a gente nunca fosse lá, nunca tivesse a possibilidade de ir lá. Que a gente jamais teria, teria (risos) nem o mínimo de abstração pra poder entender porque é um negócio muito nobre. [...] Parece até que a gente não tinha nenhum tipo de bagagem cultural, aí eu peguei e questionei: “Que a bagagem cultural, talvez a da gente não seja a europeia”(E1).

Então, ler Manoel de Barros numa sala de aula é um prazer imenso, né, quando em nenhuma disciplina, como, por exemplo, Educação e Literatura, você tem essa oportunidade, né [...] Como se esses saberes, eles também não fossem importantes. E nesse acadêmico, não lê na verdade né, não lê. Isso me toca de uma maneira porque justamente é uma outra relação com a literatura, né, que é uma relação que outros professores daqui da federal não têm (E6).

Ainda em aula, discutindo sobre arte e estética, D1 destacou: “As alunas de Pedagogia não gostam de ler, de ir ao cinema, de ir a galerias, de ler literatura, e é isso o que interessa, porque são elas que irão dar aula para as crianças pobres” (DC1).

As falas e recortes de nossas observações nos dão ideia de que as formações estéticas/culturais e as experiências estéticas no curso de Pedagogia, em alguns momentos, se distanciam do que revelaram os(as) docentes citados anteriormente. Até mesmo em CC como a citada por E6, ou como percebemos em nossas observações, na mesma componente curricular, nas quais atuam docentes diferentes, as formações estéticas/culturais podem acontecer com

maior ou menor intensidade. Nesse sentido, corrobora-se a análise feita por D7 acerca da falta de diálogo até mesmo entre docentes de uma mesma componente curricular que atuam no curso em estudo, quando destacou: “Possa ser que a gente esteja trabalhando com coisas completamente distintas. Mantenha a ementa e modifique todo o resto” (D7).

Isso nos faz pensar na fragilidade e até mesmo na fragmentação revelada pela falta de diálogos existente no curso de Pedagogia e no distanciamento entre docentes do mesmo campo de conhecimento, portanto, docentes lotados(as) no mesmo departamento, quando poderiam trabalhar coletivamente, aspecto que se agrava se considerarmos os quatro departamentos que compõem o curso de Pedagogia – Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação (DFSFE), Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), Departamento de Psicologia e Orientação Educacional (DPOE) e Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DPAEPE) – conforme consta no PPC/PEDAGOGIA (2007).

Para nós, essas questões podem também caminhar no sentido da antiexperiência criticada por Larrosa (2014) quando reforçam discursos que nomeiam, encaixotam, aprisionam e marcam o pouco investimento que os(as) estudantes fazem com a própria formação estética/cultural, e que também formam identidades docentes.

As falas apresentadas também ressaltam que uma perspectiva tradicional da formação ainda persiste no curso investigado e que as formações estéticas/culturais ainda são iniciativas pontuais ou até mesmo artificiais. Ao mesmo tempo, nos fazem pensar na ruptura com esse modelo dominante na direção de uma formação que considere também as culturas, negadas e silenciadas, os “blocos de conhecimentos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos” (SANTOMÉ, 2012, p. 156), dentre os quais incluímos campos de conhecimentos, experiências que provoquem uma formação de professores(as) mais arejada, mais estética, que tragam para o interior dos processos de ensino e aprendizagem elementos que levem a ampliar as possibilidades de ver, de conhecer outros textos culturais que também carregam conhecimentos. Nessa perspectiva, arte e estética não são reduzidas a elementos que ilustram um tempo histórico, um gosto elitista e privilegiado ou que servem como instrumentos para ilustrar modelos, técnicas e conteúdos, são campos que carregam conhecimentos que contribuem para questionar e para repensar nós mesmos e o nosso entorno.

Vale também destacar um aspecto importante revelado por E2: o olhar crítico sobre a forma como algumas PPPs vêm sendo pensadas e praticadas, voltadas para a aplicação de um plano, para trabalhar um conteúdo específico de determinada área do conhecimento, com poucas possibilidades, salvo por alguns(mas) docentes, que abrem espaço para que esse plano

possa contemplar uma formação também estética. Esse viés de aplicabilidade de um plano de aula foi também ressaltado por uma de nossas parceiras de viagem ao relatar que ainda no primeiro dia de aula de uma das PPPs, levou o seu plano de aula pronto, pois já sabia os temas trabalhados na CC, pelas consultas realizadas previamente com estudantes que já haviam cursado a mesma em semestres anteriores e o mesmo foi aceito pela docente. É preciso que se diga que não estamos questionando o plano de aula da estudante, no entanto, o que se coloca aqui com um olhar suspeito é o fato de, pelo relato dado, não terem existido reflexões que levassem a um crescimento do plano, ou seja, o mesmo foi aceito prontamente para ser aplicado na escola. Assim, nos perguntamos: E as trocas? E as aprendizagens? Que outros aspectos, contribuições ou olhares poderiam trazer para o que foi pensado pela estudante? O curso está formando para aplicar planos ou para formas plurais, caleidoscópicas e também estéticas de adentrar num campo de conhecimento?

Vale salientar que o próprio PPC/Pedagogia (2007, p. 21) afirma que, nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica serão desenvolvidos estudos:

Que ensinem a observação, o acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos, comprometendo o agir educativo com uma construção contextualizada do conhecimento.

Ao retomar os fragmentos narrados e direcionar nossas reflexões para as questões estéticas/culturais, tomamos as reflexões de Simon (2012, p. 77, grifos do autor) acerca do trabalho cultural exercido por docentes e entendemos como nós não podemos ter a pretensão de que conseguiremos fazer com que nossos(as) estudantes adotem o mesmo modo de pensarmos e agirmos ou as nossas escolhas estéticas/culturais, mas, diante disso, o compromisso daqueles(as) envolvidos(as) em processos de formação, apoiados(as) numa abertura para este olhar ampliado de “envolver essas pessoas de modo a provocar o questionamento e a contestação de suas atuais visões *da forma como as coisas são e deveriam ser*”. Em outras palavras, tirar docentes e estudantes, da zona de conforto, desestabilizar ou provocar tensionamentos que façam esses sujeitos repensarem seus modos de pensar a própria formação e, mais ainda, a formação de outros sujeitos nos campos em que poderão atuar.

Assim, o olhar para esses modos de pensar os sujeitos e o contexto investigado vai ao encontro de Lauand (2009, p. 7, grifo do autor) quando diz:

Se na teoria admitimos quase como ‘natural’ a necessidade de que faz parte da formação humana receber uma educação estética e ao mesmo tempo ter contato com uma estética que nos eduque, percebemos, no dia-a-dia dos educadores, poucas iniciativas que concretizem as intenções teóricas.

6.4.2 Espaços físicos e ações culturais enquanto elementos (ou não) de formações estéticas/culturais: flunar para construir olhares estéticos

Andar pelos corredores, olhar atentamente para as salas de aulas, perceber os murais e painéis produzidos, frequentar a biblioteca, sentar nos bancos e cadeiras espalhadas pelo Centro de Educação, flunar, esse foi o nosso exercício para ver, reparar os espaços físicos e as condições estruturais. Entendemos que esses elementos também são formativos, nos dão ideia de como a educação é tratada, pensada, vivida no cotidiano dos sujeitos que dela participam. Desse modo, os aspectos físicos e estruturais, as condições materiais que dão também suporte ao trabalho docente são aqui pensados enquanto construtores de sentidos e conhecimentos estéticos que estão também na base das formações estéticas/culturais dos(as) futuros(as) trabalhadores(as) culturais. Sobre esse olhar inquieto em busca da dimensão estética nos espaços físicos, vejamos um dos relatos de nossas observações:

Estávamos andando pelo Centro de Educação em direção à sala de aula e passamos a observar as informações estéticas que encontrávamos pelo caminho. Deparamo-nos com corredores sujos, paredes com diversas marcas, manchas de colas de cartazes antigos, reboco caindo, azulejos que lembram uma parede de hospital que começaram a ser colocados e que pareciam terem sido abandonados (DC5).

Para pensar um pouco mais, vejamos um dos registros fotográficos realizados:



Imagem 47: Painel localizado no hall de entrada do Centro de Educação, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

Em busca desse olhar estético, percebemos na imagem acima o descaso com esse aspecto da formação, quando no painel central localizado na entrada do Centro de Educação encontramos instalações elétricas que disputam espaço com o lugar reservado para afixar cartazes e avisos. Além disso, é possível ver que, por cima deste, se estende uma tela de projeção, impedindo a visualização de parte dos cartazes e avisos afixados. Ao mesmo tempo, a mesa, diariamente utilizada por diversos sujeitos que transitam no Centro de Educação, está localizada muito próxima ao painel, com pouco espaço para as cadeiras, que geralmente estão com o encosto muito próximo, de modo que aqueles(as) que sentarem ficarão de costas para os avisos ou, ainda, poderão facilmente esbarrar no painel e na própria tela de projeção.

Ao olhar mais atentamente para os avisos afixados no painel, percebemos que não existe preocupação na montagem do mesmo. Nesse espaço, nos diversos momentos em que paramos para olhá-lo atentamente, nos deparamos com textos, informes, panfletos de eventos que aconteceram em datas já ultrapassadas. Esses informativos também estão afixados sem nenhum cuidado, alguns deles são grampeados ou colados com fita adesiva, prejudicando, inclusive, o próprio painel. Para nós, o descompromisso com a organização estética do painel central, leva-

o a perder sua funcionalidade e a capacidade de chamar atenção dos(as) que transitam pelo Centro de Educação.

No rastro desse olhar estético para os ambientes, corredores, lugares e não-lugares que compõem o Centro de Educação, em um dos momentos de nossa inserção no campo, durante nossas observações, percebemos esse questionamento e/ou olhar crítico para a falta de cuidado estético com os ambientes. Isso também foi motivo de críticas de alguns participantes, a exemplo de D7 que, ao falar sobre um evento com o grupo da CC7, perguntou se haviam visto o folder de divulgação. Nesse momento, ao questionar os murais do CE, pergunta se os(as) estudantes olham para os avisos e, numa sala com aproximadamente 37 estudantes, menos de 10 afirmaram vê-los. Vejamos alguns comentários acerca dos painéis espalhados pelo CE:

Isso acontece porque a forma como ele está colocado é tão cheio de informação, o tempo inteiro [...]. Que aí, primeiro, ele deixa de chamar atenção. Ele passa a ser assim, toda vez você diz: “Ah, eu acho que é a mesma coisa!” (D7/DC7).

Poluição visual (A3).

Nesse momento, D7 nos revela sua inquietude e tenta aguçar esse olhar crítico nos(as) estudantes, no entanto, foram raros os momentos com esse estímulo crítico e estético para essas questões durante nossas observações nas CC. De certo modo, nos pareceu que existe uma aceitação da precariedade como condição e como elemento com o qual “devemos” lidar e aceitar.

Ainda sobre essa passividade sobre a qual acabamos de falar, em uma das aulas observadas, na CC1, houve um vazamento de água na sala e, durante a aula, a mesma encontrava-se com uma poça d’água no centro, comprometendo a circulação e até mesmo a disposição das cadeiras, tornando o ambiente úmido e pouco acolhedor. Na semana subsequente, D1, após retomar questões e conteúdos da aula anterior, aborda o problema do vazamento e em tom de tristeza destacou que ficou perplexo com a passividade, o comodismo e a falta de inquietude dos(as) estudantes diante do acontecido, por não terem feito nada, nem demonstrarem se sentirem incomodados(as). No entanto, naquele momento da aula, diante da poça d’água, D1 nada disse, nada questionou, deu sua aula normalmente, retomando essa questão apenas na semana subsequente, o que nos pareceu contraditório.

Para pensar um pouco mais, vejamos o relato abaixo, escrito durante uma de nossas observações:

Ainda no início do ano letivo 2014, quando chegamos à tarde para observar uma aula, resolvemos flunar pelo interior do CE, subir e descer escadas, ver um pouco mais a parte mais recentemente construída. Deparamo-nos com baldes e bacias aparando vazamentos, cadeiras e mesas quebradas abandonadas, restos de mobiliário tomados por cupins nos jardins internos e comidas para os gatos que circulam o centro e que ficam derramadas no chão (DC2).

As imagens do relato acima, não foram exclusivas de um período, durante praticamente todo o ano letivo nos deparamos com baldes e garrações de água mineral aparando o vazamento dos condicionadores de ar na parede de acesso lateral da Direção do Centro de Educação (imagem 48), tornando, inclusive, o nosso olhar acostumado, domesticado, passivo em alguns momentos, quando percebemos que até nós, que buscávamos o olhar estético sobre as condições físicas e estruturais, também deixamos esses aspectos passarem despercebidos em alguns momentos, chegando até mesmo a *não ver* tudo aquilo. Já na imagem 50 abaixo, à esquerda, vê-se um banner indicando a lanchonete localizada nos fundos do CE. No momento dessa fotografia, o mesmo se encontrava a poucos passos da entrada principal da secretaria do Centro de Educação, próximo à porta de acesso à coordenação. Esse tipo de sinalização não existe de modo claro em grande parte do CE, acarretando alguns transtornos, pois, muitas vezes, visitantes e estudantes acabam por não saber onde encontrar salas, departamentos e demais setores.



Imagens 48 e 49: Vistas do corredor lateral de entrada da Direção do Centro de Educação, 2014
Fotografias: Fabiana Vidal

Situação de descaso e passividade análoga percebemos diante das telas de projeção quebradas, rasgadas e deixadas durante todo o semestre no canto de uma das salas de aula localizadas na parte mais recentemente construída no Centro de Educação, ou ainda, ao nos deparamos com a fechadura quebrada em uma das salas em que participamos. Esse fato comprometia de diferentes modos a dinâmica da aula. Por ser uma sala pequena, com um número elevado de estudantes, 40, e com a necessidade de manter a porta fechada para aproveitar melhor o resfriamento do ambiente e não deixar entrar sons externos, a fechadura ter se mantido quebrada durante todo o semestre, quase sempre, obrigou algum(a) estudante a ficar sentado(a) na cadeira que escorava a porta ou na cadeira ao lado, sendo este(a) o(a) responsável por abrir e fechar a porta sempre que necessário. As imagens a seguir são registros do que acabamos de falar:



Imagens 50 e 51: Interior de duas salas de aulas do Centro de Educação/UFPE, 2014
Fotografias: Fabiana Vidal

Continuamos nossas reflexões lançando outros olhares para outras salas de aulas. Vejamos os relatos e registros fotográficos seguintes:

Nesse dia, D5 trabalhava alguns conceitos, ao mesmo tempo em que debatia, escrevia no quadro algumas informações mais relevantes, tentando encaixá-las entre as sujeiras do quadro – restos de cola ocasionadas por papéis e cartazes que foram afixados de forma indevida. Esse detalhe, ao nosso modo de ver, também compromete

esteticamente as anotações realizadas pelo docente. Nesse momento, enquanto fazia suas anotações, D5 demonstra sua indignação e diz: “Isso é o uso que se dá ao quadro!”. Tentando, ao mesmo tempo, arrancar a cola, mas sem sucesso (DC5).

Estávamos no final do semestre, as aulas na CC5 não mais aconteciam na mesma sala do início do semestre, em virtude do equipamento de refrigeração do ar ter quebrado e, diante do calor do verão, tornava-se impossível a aula naquele ambiente. A cada aula, D5 buscava uma sala disponível para trabalhar. Nesse dia, começou a ser trabalhada a última temática do programa da disciplina, o estudo de mapas. D5 inicia a aula sobre elementos do mapa, retomando conteúdos que foram apresentados anteriormente. Em seguida, inicia com o grupo uma atividade prática: identificar em mapas os conceitos estudados. Não havia espaço entre carteiras para espalhar os mapas e fazer as intervenções solicitadas pelo docente. Os(as) estudantes começaram a se organizar pelo chão que não estava limpo, alguns(mas) reclamavam (DC5).



Imagem 52: Interior de sala de aula: aula prática com mapas, CC5, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

Nesse dia, a aula começa com uma dinâmica de relaxamento, a sala estava cheia, ficamos de pé como as docentes propuseram, alguns(mas) estudantes, demonstrando cansaço da jornada de trabalho, pareciam não estarem satisfeitos(as) com a proposição. Mesmo assim, grande parte se propôs participar. De pé, fomos convidados(as) a nos mexer, balançar os braços, a cabeça, mexer as pernas, abrir os braços e nos espreguiçar longamente. De certo modo, causando certo incômodo, sobretudo, porque alguns(mas) estudantes esbarravam nos(as) colegas vizinhos, como se aquele breve toque de pele causasse repulsa. A sala, com mais de 40 estudantes, cadeiras espremidas, não tinha espaço sequer para as docentes ficarem no centro de maneira suficientemente confortável para propor a dinâmica, e menos ainda entre os(as) estudantes (DC3).

Entramos na sala de aula, uma média de 60 carteiras disputavam espaço, todas muito próximas umas das outras, não permitiam sequer a circulação dos(as) estudantes. As paredes sujas, marcas de colas, cartazes velhos afixados. Quanto aos equipamentos, a sala conta com 1 projetor, sempre usado por D6, e 1 equipamento multimídia, com instalação precária, com fios pendurados em frente ao quadro branco, impedindo que parte deste seja usado pelos(as) docentes que fazem uso daquela sala, além de colocar em risco estudantes e docentes ao tentarem ligar o equipamento (DC6).

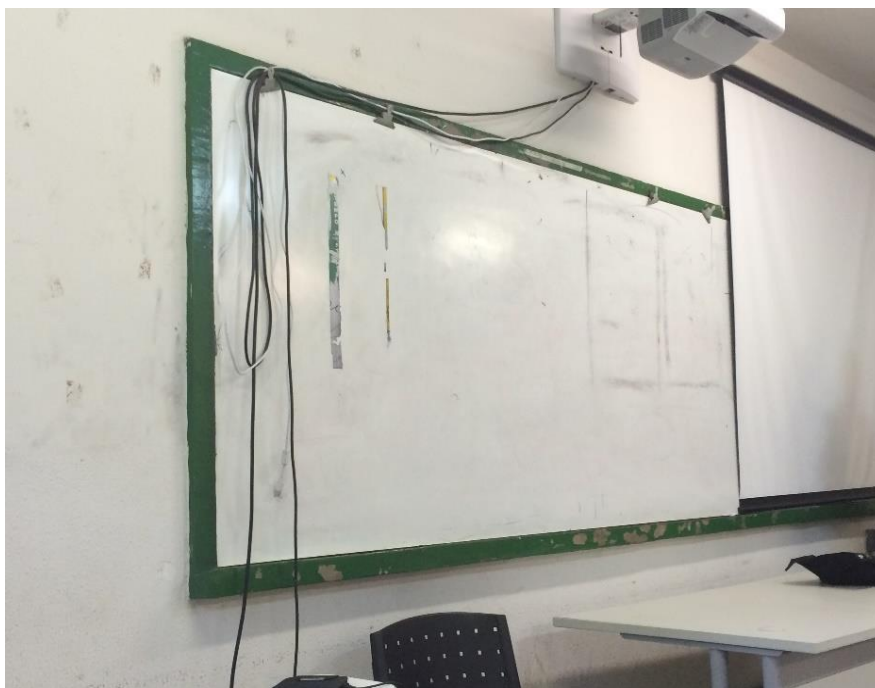


Imagem 53: Interior de sala de aula: instalações de equipamentos, CC6, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

Estávamos na aula da CC4. Nesse dia, praticamente toda a turma estava presente. As carteiras ficavam muito próximas umas das outras e comprometia, inclusive, a mobilidade e a locomoção dentro da sala, obrigando-nos a ficarmos sentados(as) na maioria do tempo, doutrinando nossos corpos, com pouco espaço até mesmo para nossas pernas. Durante a aula, uma estudante, ao tentar sair para comprar água, sentindo-se presa nas carteiras, exclama: “Isso é um labirinto?” (A4) (DC4).

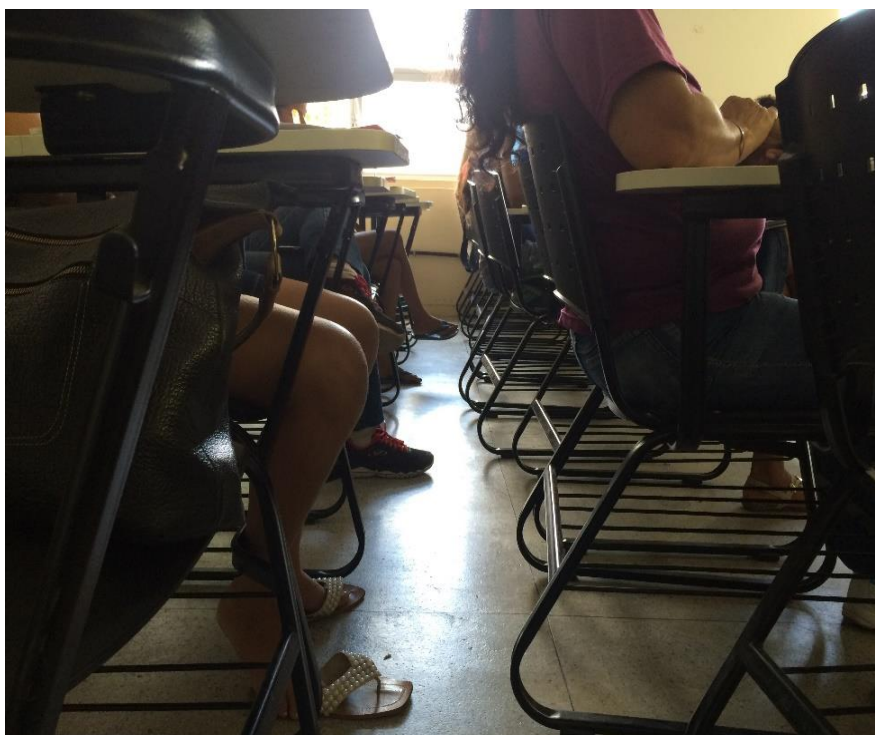


Imagem 54: Interior de sala de aula: espaço de circulação entre carteiras, CC4, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

Ao observar as imagens e os registros de nossos diários de campos, somos levadas a refletir mais uma vez sobre a falta de cuidados com equipamentos, sobre o uso correto e coerente de materiais como elementos que também comprometem o andamento das aulas e até mesmo a explanação de conteúdos teóricos organizados também esteticamente. Além disso, passamos a olhar a falta de estrutura para aulas que saiam dos modelos tradicionais, apenas com cadernos e canetas, estudantes, docentes, quadros ou projetores, pois, a exemplo da dinâmica realizada no início da aula na CC3 ou da necessidade de se trabalhar com materiais de grande dimensão, visto na CC5, os(as) estudantes precisaram se organizar pelo chão, juntando cadeiras. Vale destacar que o chão estava sujo, algumas estudantes se sentiram incomodadas e reclamaram do desconforto, mas não tiveram opções e a atividade precisou ser realizada ali mesmo, obrigando-as a improvisarem, ou ainda, aceitarem a única opção que lhes foi dada.

Também vista a partir de um olhar estético, a imagem 55, comum a maioria das salas, nos mostra o espaço disponível entre carteiras. Com corredores que mal permitem que os(as) estudantes transitem pelas salas, tornando-se um impeditivo para aulas que desconstruam esse modelo FORMAL/tradicional das salas de aulas, com cadeiras enfileiradas, por exemplo. Do ponto de vista de onde nos encontrávamos, toda vez que alguém precisava entrar ou sair da sala, a própria docente, por exemplo, quando se deslocava durante a aula, todos(as) nós, que nos encontrávamos sentados(as) na fileira de entrada, precisávamos afastar as pernas para ceder espaço para a passagem.

Incomodadas com as condições precárias e com a falta de conforto, duas estudantes destacam:

Na escola é assim que eles têm que fazer também porque as salas de aula não têm espaço, mas que nem sempre o chão é limpo. Mas isso não é o normal! (A5).

Nossa, eu não posso dizer da pior maneira possível, mas não é um ambiente atrativo, confortável. As cadeiras não são confortáveis [...]. Você veja, pra mim, que passo o dia inteiro aqui sentada naquelas cadeiras duras, é terrível, assim, é desafiador. Mas quase não tem nada de interessante, são muito tradicionais, aí, até a sala, eu acho que a própria estética da sala conduz o tipo de aula que a gente tem aqui no CE, a própria estrutura, né, o próprio espaço não tem muito a oferecer (E4).

Nesse momento, pegamo-nos refletindo sobre o quanto as condições físicas e estruturais acabam por revelar o tipo de formação mais ou menos estética que pode ser explorada na formação inicial, mas também nos remete a pensar na receptividade (ou não) dos espaços físicos para estudantes com dificuldades de locomoção, levando-nos a entender o distanciamento que as condições físicas das salas de aula têm desses aspectos também pertinentes à formação, além

de reforçar que a falta de condições físicas e estruturais do curso normalizam ou pelo menos aceitam e se calam diante das más condições. De certo modo, entendemos, pelas falas de alguns(mas) estudantes, que esses aspectos acabam por retratar e prepará-los também para o que irão encontrar nas escolas públicas, sobretudo, alimentando o pensamento cíclico que perpetua a aceitação da precarização como elemento inerente do campo educacional.

Olhando para outros espaços, para além das salas de aula, fomos até a sala que hoje abriga grande parte das palestras e debates, a sala 12, Anfiteatro Professora Iracema Pires, localizada na entrada do Centro de Educação. É uma sala grande, espaçosa, com cadeiras confortáveis mas nos chamou atenção um aspecto importante: uma das paredes laterais da sala é tomada de janelas que dão vista para um corredor lateral com jardim, repleto de verde, no entanto, todos os vidros das janelas são cobertos com papeis de diversas cores para reduzir a luminosidade do local, papeis já descoloridos pelo tempo, empoeirados e com teias de aranha.

Vale destacar que essa sala, além de ter a porta de entrada do ambiente localizada na frente, obrigando a todos(as) quando na ocasião de palestras, debates, aulas, entrar ou sair da sala e, de certo modo, interromper a fala de quem estiver à frente. Esse fato se torna incoerente quando percebemos que a mesma conta com uma porta de vidro localizada ao fundo, mas que é inutilizada, pois sua entrada é bloqueada pelas cadeiras, conforme podemos ver:



Imagem 55: Interior da sala 12, Anfiteatro Iracema Pires, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

Ainda sobre as condições físicas e estruturais do CE, vejamos o que nos revelaram alguns(as) dos(as) nossos(as) parceiros de viagem:

Um centro abandonado. Eu tenho feito essa crítica ultimamente, o Centro de Educação está abandonado, abandonado, assim. Estava entrando lagarta dentro do NEPEPE. E não tinha ninguém para limpar, tu tem noção o que é isso? (Risos) Meu Deus e a gente preocupado com o acervo, né, porque lá no NEPEPE tem um acervo riquíssimo (E6).

Falando visualmente dos lugares (risos), eu me sinto indo pra um, um... Porque meu pai passou 11 anos preso, num, num presídio muito confortável, por sinal (risos) [...]. Na primeira vez que eu entrei aqui eu tive muito essa lembrança, né. [...] Mas aí eu acho que podia fazer algumas coisas e ser diferente. E as salas, meu Deus! (E1).

Na parte física, eu sou totalmente frustrada com o Centro de Educação, a não ser, assim, quando tem os eventos culturais eu acho que o centro fica bonito. Mas, eu acho que existe uma, acho que uma desvalorização do espaço físico daqui, assim, quando a gente, por exemplo, vê, é, as paredes, eu não digo nem a pichação de lá de fora [pequena pausa]. Por exemplo, quando a gente entra e as paredes estão todas pichadas, sabe? De um monte de coisa. Quando a gente chega no banheiro e ele está todo quebrado, e aí eu penso, poxa, a gente é professor, a gente tá aqui. Quando eu chego na sala e a sala está com cheiro de mofo. E aí, por exemplo, eu já tive aula aqui numa sala e a sala tinha goteira. Que quando chovia a sala ficava cheia de água. Água dentro da sala! E eu dizia: gente é o centro de Educação (risos). Sabe? Quando tem algum evento cultural, você vê uma beleza no centro que alguns estudantes lutam por isso (E2).

A gente costuma, quando chega aqui, a primeira coisa que a gente aprende é que é o triângulo da pobreza, né, o CE, o CFCH e o CAC. É o triângulo da pobreza. [...] E eu costumo dizer que isso é o retrato da educação, o retrato da educação. Menino, o, o Brasil. A educação pública, como é? A mesma coisa. Porque você olha, você olha os outros prédios, os outros lugares e o CE é descaso. É tudo a mesma coisa. E aí, uma das impressões é essa. Eu digo poxa, é o retrato da educação, ele não é bem cuidado (E3).

As falas dos sujeitos revelam não apenas a sensação de abandono e descaso em diversos ambientes do CE, seja pelas condições físicas e estruturais precárias, conforme já relatado, ou até mesmo pela falta de cuidados com a limpeza, tornando banheiros, corredores e salas de aulas em espaços esteticamente precários e insalubres. Para nós, esses aspectos em grande medida não apenas revelam uma ideia de educação, funciona também para conformar, ajustar, acomodar estudantes e docentes, levando-os(as) a aceitar a precarização, o descaso e até mesmo a pouca higiene como normalidade, por caracterizar o retrato da educação, nos fazendo valer da expressão usada por E3, consequentemente, traz rebatimentos para a aceitação desses aspectos em seus futuros espaços de trabalho, notadamente as escolas.

Aliada aos aspectos já ressaltados também podemos afirmar que quedas de energia elétrica, vazamentos dentro das salas de aulas provocados por chuvas fortes, falta de água por dias seguidos, janelas quebradas, são elementos que também interferem diretamente na

formação, agem sobre os modos e possibilidades de atuação dos sujeitos que nela estão inseridos(as), logo, se por um lado entendemos que estes diferentes condicionantes, acrescidos das questões pessoais e familiares que muitas vezes nos irrompem, acarretam pausas, recortes e quebras no ritmo e envolvimento dos sujeitos, por outro lado, um olhar aguçado sobre estas questões ressaltam os aspectos relacionados às condições de trabalho que impactam diretamente no magistério (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Osteto & Leite (2004, p. 13) discutem os ganhos do campo da Arte na formação em Pedagogia, mas, ao mesmo tempo, apontam as questões estruturais como nevralgias da formação e destacam que “as condições de trabalho oferecidas de forma precária, o excesso de número de alunos em sala, o pequeno espaço das salas, acústica imprópria, ausência de materiais ou de locais para exposição de trabalhos, os imobiliários inadequados, além da falta de livros sobre a temática” são problemas comuns e, acrescentamos, não exclusivos para as componentes curriculares do campo da Arte, como podemos ver no curso investigado.

A partir dos registros, entendemos que o curso de Pedagogia tem vivido uma relação de tensão, pois, ao mesmo tempo em que o PPC/Pedagogia (2007, p. 13), desde 2007, apontava para a necessidade de revisão e de adequação das condições físicas e estruturais, de modo a fornecer melhores condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, aspecto evidente quando o documento diz que “é importante ressaltar a existência de limites objetivos, no Centro de Educação para o atendimento das exigências legais definidas pelas DCN, o que exigirá não apenas projetos de ampliação e melhoria da infraestrutura, a fim de melhorar as suas condições de oferta do CE”. Por outro lado, os aspectos destacados revelam o distanciamento entre as demandas prioritárias para o bom funcionamento do curso e as reais condições de trabalho ainda encontradas, evidenciando o descompasso ocasionados também pela falta de incentivos advindos das políticas públicas de financiamento da educação e, mais ainda, dos interesses da própria instituição de investir maiores esforços na formação de professores(as).

Para concluir, inferimos que as questões estéticas relacionadas aos espaços físicos e às condições estruturais vêm sendo desconsideradas, ou então, consideradas de menor importância enquanto elementos formativos que compõem a dimensão estética da formação de professores(as), tanto no aspecto micro, mais relativo à própria formação, quanto no aspecto macro, dos interesses da instituição e das políticas públicas, negligenciando a orientação dada pelo PPC/Pedagogia (2007) quando diz que o olhar crítico para as condições físicas são importantes para a formação de sujeitos menos passivos e mais atuantes no futuro campo profissional.

6.4.3 Experiências de formações estéticas/culturais para além do contexto disciplinar

Girando o nosso caleidoscópio, unindo peças que o compõem para formar outras imagens, passamos a ver outros momentos do curso de Pedagogia, mais especificamente estamos falando da experiência relacionada a eventos acadêmicos a partir de dois pontos que nos inserimos, enquanto organizadoras no ano de 2012, e enquanto observadoras em alguns eventos que aconteceram no ano letivo de 2014. Vejamos alguns materiais coletados e registros realizados:



Aula Inaugural do Centro de Educação
“50 anos de golpe civil-militar: memória e repercussões”
 01/04/2014 8h30 Auditório Carlos Maciel (CE)

Semana de Abertura do Semestre 2014.1

01/04 (Terça-feira)	8h30 Auditório Carlos Maciel (CE) Aula Inaugural do CE: <i>“50 anos de golpe civil-militar: memória e repercussões”</i> Palestrantes: Luiz Momesso (UFPE/CAC), Andréa Bardeira (UPE), Marcelo Mário Melo (FUNDAJ) e Zito da Galileia (Ligas Camponesas) Organização: Direção do CE e Pró-Comissão Yves de Maupeou
02/04 (Quarta-feira)	14h30 Anfiteatro Iracema Pires (Sala 12) Vídeo-debate: <i>“Jango”</i> de Silvia Tendler (Lembrando os 50 anos do golpe civil-militar) Comentarista: Flávio Brayner (CE/UFPE)
04/04 (Sexta-feira)	19h Anfiteatro Iracema Pires (Sala 12) Vídeo-debate: <i>“O Dia que Durou 21 Anos”</i> de Camilo Tavares Organização: CINEFÓRUM e Pró-Comissão Yves de Maupeou
07/04 (Segunda-feira)	8h30 Anfiteatro Iracema Pires (Sala 12) Debate: <i>“Acessibilidade”</i> Organização: Comissão Permanente de Acessibilidade do CE
	19h Anfiteatro Iracema Pires (Sala 12) Documentário: <i>“Cidadão Bailisen”</i> (Produção sobre a ação dos empresários pós-golpe civil-militar) Comentaristas: Felipe Galindo e Leandro Barbosa Organização: GEPMARX

Imagem 56: Folder digital de divulgação da programação de abertura do ano letivo 2014



SEMANA INAUGURAL CE 2014.2

- SEMANA INAUGURAL EDUMATEC**
 8, 9 e 11 de setembro (segunda, terça e quinta-feira) às 14h.
 Abertura do semestre letivo do EDUMATEC no auditório do Centro de Educação
- AULA INAUGURAL CENTRO DE EDUCAÇÃO**
 17 de setembro (quarta-feira) às 19h.
 "Dominação patriarcal e exploração capitalista: a situação das mulheres" Carmen Sousa (SOS Corpo).
- I FEIRA DE LEITURA**
 18 e 19 de setembro (quinta e sexta-feira) no Centro de Educação da UFPE nos turnos da manhã, tarde e noite.
 O objetivo da Feira é popularizar a leitura, o acesso aos livros, ao conhecimento com práticas de mediação de leitura em diálogo com múltiplas linguagens artísticas.
- COLÓQUIO INTERNACIONAL PÓS-ESTRUTURALISMO E ANÁLISE SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DE ERNESTO LACLAU PARA A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO**
 24 de setembro (quarta-feira) às 08h30 no Auditório do Centro de Educação
- DEBATE ACESSIBILIDADE NA UFPE**
 24 de setembro (quarta-feira) às 15h no Anfiteatro Iracema Pires.
- CONVERSA COM CANDIDAT@S AO CONGRESSO ESTATUINTE DA UFPE**
 Dia 25 de setembro (quinta-feira) às 19h na sala 12 no Anfiteatro Iracema Pires

DIREÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO - Setor de Comunicação

Postado há 5th September 2014 por Notícias do Centro de Educação (UFPE)

Imagem 57: Notícia divulgada na página Notícias do CE, em 05 setembro 2014

Disponível em: <http://ceufpe.blogspot.com.br/2014_09_01_archive.html?view=classic>. Acesso em: 26 set. 14

Anfiteatro Iracema Pires / sala 12 – 18/09 e 19/09

18/09 e 19/09 das 12h-13h – Exibição de vídeos / Cineclube Curta Doze e Meia

19/09 das 10h20-12h – Mesa-redonda / Projetos de leitura literária na escola: A Biblioteca da Turma; O Mais Resenha!; O Clube do Livro Literário – Coordenação: Alunos e professoras Adriana Rosa e Cristina Almeida (CAP/UFPE).

Salas com Oficinas Temáticas

OFICINA 1/ O Sussurro Poético (dia 18/09 – 14h-16h)

OFICINA 2/ Parlandas (dia 18/09 – 14h-16h)

OFICINA 3/ A morte e o diabo na literatura infantil (18/09 – 19-21h)

OFICINA 4/ Mediação de Livros de Imagens (19/09 – 10-12h)

OFICINA 5/ Confeção de Livros de Tecido (19/09 – 10-12h)

OFICINAS PARA CRIANÇAS E JOVENS / Ver programação específica

"A literatura é o sonho acordado das civilizações"
 Antônio Candido



18 e 19 de setembro de 2014 / Centro de Educação da UFPE

Imagem 58: Folder de divulgação da I Feira de Leitura do Centro de Educação



Imagem 59: Apresentação musical do Quinteto Recife, 2014
Sala 12, Anfiteatro Iracema Pires
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 60: Apresentação de Contação de Histórias durante a I Semana de Leitura, 2014
Hall de entrada do CE. Turno: noite
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 61: Estandes durante a I Semana de Leitura, 2014
Hall de entrada do CE
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 62: Exposição de Síntese de Livros durante a I Semana de Leitura, 2014
Hall de entrada do CE
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 63: Debate durante a I Feira de Leitura, 2014
Auditório do CE. Turno: noite
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 64: Banner de divulgação do Dia Nacional da Consciência Negra, 2014
Exposto no Painel do *Hall* de entrada do CE
Fotografia: Fabiana Vidal.



Imagem 65: Roda de debates no Dia Nacional da Consciência Negra, 2014
Hall de entrada do CE. Turno: tarde
Fotografia: Fabiana Vidal

As imagens apresentadas, registros fotográficos de alguns eventos e arquivos de divulgação, fazem parte de algumas experiências estéticas/culturais vivenciadas no ano letivo de 2014 pensadas e planejadas por docentes. Elas se complementam com um dos nossos registros escritos:

Na semana, de 16 a 19 de setembro de 2014, participamos de diversos momentos dentro da “Semana da Leitura”, ocasião quando aconteceu também a “I Feira de Leitura: Ação cultural e extensão comunitária”. Dentre as ações que participamos, destacamos: as rodas de contação de história e exposição de livros no *hall* do CE, mesa redonda “Projetos de leitura literária na escola: a biblioteca da turma; o mais resenha e o clube do livro literário”. Na ocasião, o CE estava cheio, estudantes passavam e se integravam nas atividades. O CE estava limpo, bem decorado, acolhedor (DC7).

Para refletirmos um pouco mais, vejamos outro relato de um dos nossos diários de campo e as falas de alguns(mas) estudantes:

Na ocasião de abertura do semestre letivo 2014.2, chegando ao CE no turno da noite, acontecia na sala 12, o Anfiteatro Professora Iracema Pires, a Aula Inaugural com a presença do diretor do centro. Após algumas falas, tivemos a apresentação musical do Quinteto Recife. Na sala, havia uma média de 28 pessoas, destas, 2 docentes e 26 estudantes (DC7).

Eu acho que se mudasse pra maioria era mais valorizado, entendeu? Porque eu vejo muita desvalorização, do prédio. Assim, você vê que poucos estudantes param para ver, muitos dizem “Ai, que saco isso de novo!”. Então, você vê, eu vejo muito uma, um, as pessoas que você encontra nesses eventos são as mesmas sempre, você pode ver são os mesmos rostos (risos), as mesmas pessoas [...]. O CEEL faz um evento de literatura, são as mesmas pessoas que valorizam, que vão visitar, que vão ver, que querem [...]. Quando a gente fez a exposição dos jogos, por exemplo, quase nenhum estudante da graduação foi ver. A professora propôs uma, uma finalidade para o jogo que foi apresentar no *hall* e a gente não vê uma valorização (E2).

Eu vou te dizer que talvez eu seja o contrário do que as pessoas falam, mas eu tenho que falar a verdade, mas veja, até as programações que têm aqui, programações culturais pra mim é um incômodo, você acredita? (Risos). Eu poderia dizer o contrário. Se você me perguntasse qual momento que você chega no CE que você não gosta? Que você se aborrece? O barulho me aborrece, eu sou assim, eu tenho aversão, aversão assim a barulho, sabe, eu gosto de coisa tranquila. Eu não gosto de ambiente agitado, então, quando aqui, é, tem programação no *hall* é um dia que não é legal pra mim, que é um dia que eu nem queria tá aqui no CE. Não gosto mesmo, eu não curto, compreendeu? Não curto mesmo (E4).

A partir dos aspectos supracitados, podemos dizer que existe no curso uma preocupação de pensar a formação e o currículo enquanto política cultural, quando proporciona momentos de formação ampliada com espaço para eventos científicos, culturais, artísticos; quando busca colocar em prática demandas emergentes da sociedade e atender necessidades de trazer temáticas, ações e debates contemporâneos necessários à formação de professores(as) para atuar também no mundo contemporâneo, conforme consta no próprio PPC/Pedagogia (2007). Também podemos dizer que percebemos que os eventos culturais movimentam e oxigenam o curso, abrem espaços para que os(as) estudantes abasteçam-se de conhecimentos, vivenciem experiências que fogem do convencionalmente vivido na formação e possibilitam acessar conhecimentos de diferentes formas. Desse modo, o PPC/Pedagogia (2007) e os esforços implementados para ações formativas como as apresentadas são estratégias políticas. Tomando a contribuição de Giroux & McLaren (2008), entendemos que os elementos apresentados deixam indicativos que a formação, ao investir em cursos, eventos, grupos de estudos, programas, ações culturais, assume-se mais fortemente enquanto instância de produção cultural.

Podemos retomar as imagens e parar para ver um pouco mais as que estão relacionadas a palestras, debates e apresentações culturais dentro de espaços fechados, sala 12 e auditório (imagens 59 e 63). É nítido o esvaziamento, em geral, nos eventos destacados que presenciamos. Se considerarmos o número expressivo de estudantes apenas do curso de Pedagogia e o número igualmente expressivo de docentes, somos levadas a desconfiar que ações desse tipo são consideradas de pouco valor ou desconsideradas como momento formativo importante para aquele contexto. Essa reflexão ganha força na fala de E4, que expressa a opinião

de muitos(as) outros(as) estudantes. Desse modo, evidencia-se o distanciamento entre o que propõe o PPC/Pedagogia (2007) e o que vem sendo percebido no cotidiano da formação.

Essas questões somadas às falas apresentadas revelam que não existe um posicionamento homogêneo, pois a defesa de eventos e de ações culturais para além da sala de aula como aspecto importante para as formações estéticas/culturais dos(as) estudantes não é compartilhada por todos(as). Isso é evidenciado na fala de E4 e, de certa forma, percebido pela pouca presença de estudantes e docentes nas ações culturais. Vale salientar que concordamos com E2 quando destaca que os eventos culturais quase sempre são prestigiados pelas mesmas pessoas, o que também percebemos nos eventos de que participamos.

Mais especificamente, uma vez que nos alinhamos com o pensamento larrosiano sobre experiência enquanto algo que nos passa e nos toca, podemos afirmar que, no tempo contemporâneo em que vivemos, muitas coisas acontecem, também na formação de professores(as) no curso de Pedagogia. No entanto, nem sempre elas se caracterizam como experiências, pois nem sempre esses acontecimentos atravessam os sujeitos, são, em certa medida, fatos alheios. Por outro lado, não implica afirmar também que não existem experiências que possam atravessar esses sujeitos, mas, a experiência também exige abertura, saída dos pares ciência/técnica e teoria/prática, na direção do par experiência/sentido. Para aprofundar nosso olhar, vejamos os registros a seguir:



Imagens 66 e 67: Montagem da exposição de fotografias realizada por estudantes de D2 dos turnos tarde e noite, 2014. *Hall* de entrada do CE
Fotografias: Fabiana Vidal



Imagem 68: Exposição de fotografias realizada por estudantes de D2 dos turnos tarde e noite, 2014
Hall de entrada do CE
Fotografia: Fabiana Vidal

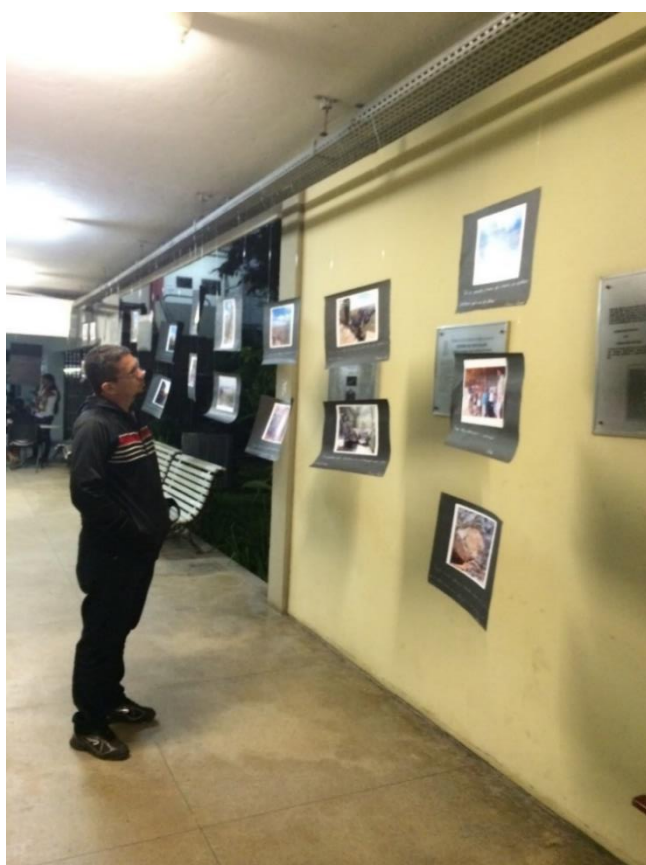


Imagem 69: Exposição de fotografias realizada por estudantes de D2 dos turnos tarde e noite, 2014
Hall de entrada do CE
Fotografias: Fabiana Vidal



Imagens 70 e 71: Exposição de fotografias realizada por estudantes de D2 dos turnos tarde e noite, 2014
Hall de entrada do CE
Fotografias: Fabiana Vidal

As imagens registram o protagonismo de alguns(mas) estudantes da CC2, além de alguns(mas) estudantes da mesma componente do turno da noite, que, orientados(as) por D2, após uma aula de campo, uma viagem para o Parque Nacional Vale do Catimbau, localizado na cidade de Buíque, agreste pernambucano, e atravessados(as) pela experiência, resolveram montar uma exposição com as fotografias realizadas e os registros escritos e aprendizagens proporcionadas pela experiência vivida.

Vejamos o que nos disseram alguns(mas) estudantes ao (re)pensarem a experiência da exposição:

A própria exposição de Buíque, eu me lembrei, né, que eu falei da parte física, mas eu acho que, por exemplo, o que a turma da gente fez, de trazer. Que não foi valorizado até pelo centro, que a gente ficou chateado. Tu soube, né? Que a gente fez uma exposição e a direção tirou sem nem pedir pra tirar, entendeu? Arrancaram e jogaram fora. [...] Eu procurei até depois. A gente ia até escrever o artigo de Buíque e as pessoas passavam ali arrancavam, mexiam. Eu fico triste, entendeu? Por essa falta de respeito com isso, porque a gente tenta fazer o centro mais bonito... A socialização da gente, quando eu e minha colega fomos procurar, cadê? [...] Foi a socialização de uma coisa que a gente viveu, que é a única coisa, o, o único passeio que a gente tem no curso. Até pra gente mostrar pros outros (E2).

As fotografias de Buíque, que também foi ocultada, né, as fotografias sumiram de repente, ninguém viu. Mas é muito pouco. Uma roda de poema que não é valorizada nem pelos alunos, né, um sarau que os alunos estavam no *hall* fazendo extremo barulho e atrapalhando, peraí, né. Então, são poucos os que têm no Centro de Educação que valorizam esse encontro com a arte também né. Não é só nas disciplinas, mas é no próprio pensamento do Centro que reflete o próprio pensamento da Educação, que arte e estética não devem estar na educação (E6).

Os registros fotográficos e os excertos acima, unidos às demais reflexões, nos levam a pensar nas tensões que estão presentes na formação e nos remetem mais uma vez à imagem que abriu nossas análises, como se uma corda bamba evidenciasse movimentos que aproximam e distanciam a formação de professores(as) da ideia de uma formação com abertura para a dimensão estética. Se por um lado, alguns(mas) docentes ressaltam a passividade dos(as) estudantes diante das condições físicas e estruturais do curso, por outro, quando também os(as) estudantes assumem o protagonismo e propõem organizar, planejar, montar uma exposição, se colocam em posição propositiva, arejam a formação com outras ideias, saem da passividade anunciada, se deparam com a falta de receptividade e de acolhimento por parte dos(as) que compõem a formação inicial em Pedagogia.

Apoiadas em Giroux (1999), podemos dizer que a ação proposta pelos(as) estudantes provocou, criou regiões fronteiriças rumo a uma pedagogia pós-moderna e inseriu elementos que aproximam-se da ideia de currículo enquanto política cultural quando fomentou espaços para construção de conhecimento a partir da ênfase no rompimento das barreiras disciplinares e na criação de espaços que extrapolam os limites das salas de aulas. Isso ganha força com a contribuição de Giroux & McLaren (2008, p. 141, grifos nossos) quando discutem que “um currículo como forma de política cultural encerra a crença de que os professores [e aqui destacamos, os(as) estudantes] podem ter uma atuação pedagógica como intelectuais”. Esses aspectos poderão ser norteadores de suas ações docentes enquanto promotores(as) de culturas, saindo do lugar comum das práticas burocratizantes e herméticas.

Por outro lado, a atitude de desmontagem da exposição abordada por E2 e E6, remete-nos a entender também que ainda resiste a ideia de que uma exposição de fotografias não é formativa, não carrega em si conhecimentos que também contribuem para a formação dos(as) futuros(as) docentes, também reforça a ideia de arte como utilidade e descartabilidade, algo que serviu temporariamente para *decorar* o CE e que depois perdeu a utilidade, deixou de ser atrativo.

Ao criticar essa ótica de pensamento, Pereira (2013, p. 133) diz:

A maioria das práticas institucionais tem a tendência de, ao deparar-se com o caos que se assoma, procurar ordená-lo através de dispositivos funcionais de regulação, a burocracia. Alguma ordem é necessária sim, pela necessária garantia de sobrevivência (ainda que provisória) da forma presente. Mas há que se pensar na também necessária abertura para o processual, para mudança.

Diante do exposto inferimos que esse pensamento, ainda observado no contexto investigado, contribui para manter uma perspectiva de currículo preso a modelos e regras tradicionais, distancia-se da potencialidade e da abertura para um currículo enquanto política cultural e mais ainda, contribui para perpetuar práticas no campo educacional que limitam e engessam o campo da Arte.

Larrosa (2001) nos faz ver essa relação de tensão evidenciada pela montagem e desmontagem da exposição, quando diz que ao mesmo tempo em que existe uma educação que é intencional e normatizada, existe um movimento que se opõe, no qual o educando:

Resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 2001, p. 15).

A contribuição acima evidencia a tensão existente na formação, quando ações propositivas que desacomodam e quebram as regras são minadas. Assim, passamos a questionar: Como tornar esses momentos de formação estéticos/culturais participativos na formação de professores(as), se os(as) docentes que integram a formação também não os prestigiam? Como ensinar aos estudantes que ações estéticas/culturais são importantes para seu próprio processo formativo, se até mesmo as ações culturais de início de semestre não recebem a devida importância nem mesmo por grande parte dos(as) docentes? Como exigir do outro uma participação se nós não nos engajamos também nessa luta? Como estimular o protagonismo dos(as) estudantes em ações de partilha de experiências e, mais ainda, de experiências estéticas/culturais, nas quais arte é percebida/vivenciada como campo de conhecimento? Quais estratégias de mudanças precisam ser acolhidas na formação de professores(as) de modo a abrir espaço para experiências estéticas/culturais e para ações propositivas dos(as) estudantes?

Motivadas por essas questões, passamos a (re)pensar nossa incursão no curso, em 2012, na experiência que nos atravessou quando participamos ativamente da organização do evento educacional apresentado anteriormente, o V JUBRA. Conforme mencionamos, fomos

responsáveis pela comissão de cultura, pensada com o objetivo de organizar, acompanhar e montar o conjunto de apresentações culturais a serem realizadas durante o congresso, a partir da participação de jovens de diferentes comunidades da cidade do Recife, proporcionando aos participantes momentos de contato com a diversidade cultural pernambucana e a possibilidade de ampliar as redes de aprendizagem, indo além dos momentos de formação acadêmica/científica.

Nossa participação na referida comissão teve início no final de fevereiro, antes do início da greve docente que marcou o ano de 2012, quando passamos, juntamente com a equipe que integrava a comissão organizadora geral, a planejar o 1º Minievento para divulgação do V JUBRA, ocorrido em março daquele ano, no *hall* do CE/UFPE. Na ocasião, contamos com o grupo “Casas Populares da BR-232”, composto por mulheres jovens, que se apresentaram cantando e tocando a partir de ritmos típicos da região. Ao mesmo tempo, contamos com o grafiteiro recifense Galo de Souza, que realizou uma ação de grafiteagem numa parede interna do CE, deixando a marca e a essência do evento – voltado para juventude e para temáticas relacionadas a esse público – na instituição e que permanece até os dias atuais. Vejamos, a seguir, alguns registros fotográficos desses momentos estéticos/culturais:



Imagem 72: Grupo musical “Casas Populares da BR-232”, março, 2012
Apresentação no *Hall* do Centro de Educação/UFPE, turno da noite
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 73: Ciranda de estudantes e docentes durante apresentação do grupo musical “Casas Populares da BR-232”, março, 2012
Apresentação no *Hall* do Centro de Educação/UFPE. Turno da noite
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagens 74 e 75: Galo de Souza.
Processo de produção e a finalização de grafite em parede interna do Centro de Educação, março, 2012
Fotografias: Fabiana Vidal

Após essa primeira experiência, enquanto ação formativa na comissão cultural de um evento acadêmico, que aspectos saltaram aos nossos olhos? O que nos atravessou e o que nos marcou deste momento? Como percebemos a participação de estudantes e docentes?

A organização desse mini-evento, que teve uma duração média de 2h30min, demandou uma mobilização de grande parte da equipe organizadora, contando com o apoio de integrantes de outras comissões para conseguir contemplar tudo o que se fez necessário. Ao vivenciarmos essa experiência, podemos afirmar que a mesma ventilou, na formação inicial, dois momentos de formações estéticas/culturais, seja pela apresentação musical, seja pela ação de grafiteagem, além de ser um momento importante para conversar sobre o V JUBRA com estudantes e docentes que circulavam pelo Centro de Educação, apresentando a temática central do congresso e os interesses em torno da mesma.

Na avaliação dessa ação, que extrapola o universo disciplinar, podemos dizer que, a contar o número de estudantes que circulam pelo CE no turno da noite, mesmo tendo um número significativo de pessoas prestigiando, este número não correspondeu às expectativas, sobretudo por percebemos que muitos(as) estudantes e docentes entravam no CE e, mesmo curiosos(as) por aquilo que estava acontecendo, não paravam para vivenciar a ação estética/cultural. De um modo geral, eram passantes apressados(as) para se dirigir às aulas.

Se por um lado, nos chamou atenção o fato da ação cultural agradar a um determinado grupo de pessoas, por outro, parecia também incomodar, olhares inquietos também foram lançados naquele momento, além do fato de termos ouvido de alguns(mas) estudantes que os(as) docentes não dispensariam a aula para a participação e presença na ação cultural que acontecia no *hall*. Isso nos leva a afirmar que os momentos *fora da caixa* que a formação pode oferecer precisam ser (re)pensados por estudantes e docentes, incentivados enquanto momentos tão formativos quanto as ações que ocorrem dentro das salas de aulas, pois possibilitam acessar conhecimentos de outra ordem, saberes que somam aos demais saberes com os quais todos(as) se debruçam no contexto disciplinar.

6.4.4 Corpo, voz, gestos e atitudes enquanto elementos de formações de identidades docentes estéticas

Alimentadas por Larrosa (2001, p. 168), fomos levadas a refletir sobre aquilo que também nos atravessa, ações, modos de ser e de falar, enquanto elementos que podem marcar

nossos(as) estudantes, como sugere este autor: “um professor tem de ter uma postura sobre as coisas das quais ele fala, tem de saber manter uma posição”, sem se deixar perder a leveza necessária e ser dominado pela “austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral”. Essa reflexão ganha corpo com a contribuição de Lauand (2009) quando defende que agir esteticamente também contribui para a formação de professores(as). Assim, a partir dos autores citados, passamos a reconhecer que os gestos, as vozes, o corpo também são elementos que (de)formam. Esses aspectos nos fizeram girar um pouco mais nosso caleidoscópio e unir outras peças. Vejamos:

Entramos na sala, fazia calor, alguns se abanavam, outros estavam inquietos, naquela tarde, pareceu-nos que a aula não iria render. D2 começou a acolhida, sua voz grave, preenchia a sala, fazia ecoar e prendia a atenção de todos(as). Aos poucos, começou a apresentar o que seria trabalhado no dia, abriu a aula com um momento chamado por ela de “Momento Deleite” (DC2).

Já passava das 19h30min, a turma bastante numerosa, o condicionador de ar não funcionou nesse dia e as janelas precisaram ficar abertas, trazendo todo o barulho da rua para dentro da sala de aula. Nos corredores, estudantes e docentes também circulavam. A turma, como sempre inquieta, aspecto que se agravou com o calor e o barulho externo. D7 começou a falar em um tom mais baixo e, aos poucos, os(as) estudantes silenciaram e começaram a participar da aula. Após algum tempo explicando o tema do dia, percebemos a atenção da turma, sem a necessidade de intervenção da docente, tão somente pela postura adotada (DC7).

A sala de aula está cheia, aproximadamente 35 estudantes, alguns entram e saem da sala, outros(as) mexem nos celulares, outros(as) abrem seus pacotes de salgadinhos sem se preocupar com o barulho das embalagens, comem e oferecem aos colegas, o cheiro forte de salgadinhos invade a sala, alguns(mas) se sentem incomodados(as), mas precisam se manter na aula. Enquanto isso, o docente, como se não percebesse o que se passava, sentado em cima do birô apresenta o conteúdo do dia. Em alguns momentos, sem se dar conta, apoia os pés no assento de uma das cadeiras. E a aula segue normalmente (DC6).

Era a sexta aula da turma do primeiro semestre, encontravam-se aproximadamente 40 estudantes na sala. D6, em mais uma aula expositiva, apresenta questões pertinentes às discussões da disciplina. Durante a discussão, uma estudante adentra numa comparação entre o sistema feudal e a escravidão. Nesse momento, o docente interrompe a fala e, dirigindo-se a estudante negra, diz: “Por falar em escravos, por favor, passa uma ata” (D6). A estudante parou perplexa e, com um sorriso constrangido, prepara o papel para passar a ata de presença e o docente continua a aula normalmente (DC6).

Os fragmentos acima e o nosso olhar para buscar entender corpos, gestos, vozes e atitudes como elementos importantes para pensar formações estéticas/culturais não foram aleatórios. Nesse momento, tomamos Silva (2000, p. 30), como lentes, quando diz que “o corpo tem recebido pouca atenção na análise educacional crítica”, sobretudo, por corroborarmos com o autor ao discutir que a separação corpo e mente não se sustenta quando pensamos em

formação como algo que busca romper com as caixinhas, com os dualismos. Logo, corpo/voz/gestos/attitudes aqui são elementos presentes nos processos pedagógicos, são formativos, são, portanto, elementos que compõem a dimensão estética e integram o currículo da formação de professores(as).

A partir dessa reflexão, os excertos acima nos remetem a pensar: Ora, sabendo que as experiências narradas aconteceram em um ambiente de formação de futuros(as) docentes, até que ponto posturas e attitudes são também formadoras e incutem modos de ser professor(a) nos(as) estudantes ou contribuem para a formação de identidades docentes estéticas?

Também ainda questionamos: Se na formação de crianças, no cotidiano escolar, rotina e horários para lanches fazem parte do cotidiano e são considerados formativos, porque na formação de professores(as) isso pode acontecer dentro das salas de aula? E, mais ainda, o que se ensina e o que se aprende quando um(a) professor(a) faz lanches durante as aulas e as explanações de conteúdos, ou ainda, quando interrompe a explanação para chamar em tom alto passantes do corredor?

De modo específico, percebemos como algumas docentes fazem uso da voz para prender atenção dos(as) estudantes, D2, por exemplo, recebeu o carinhoso apelido de Malévola, por alguns(mas) estudantes, não pelo sentido e pelas características da personagem, mas pela alusão ao filme de mesmo nome, sucesso de bilheteria entre o público jovem, estreado no primeiro semestre de 2014 e encenado pela atriz americana Angelina Jolie, que com uma voz forte, prende a atenção do público, como relatou um estudante durante nossas observações: “A voz da professora entra pela sala e preenche as paredes, trazendo de maneira forte os conteúdos com o qual trabalha” (A6).

Oliveira (2011, p. 10) nos faz pensar a voz enquanto material, elemento da experiência estética, quando nos diz que “ampliamos, assim, a noção de experiência estética para aquela dos nossos corpos, que inclui a nossa voz” e quando destaca que a voz “é experiência material, física e estética, fruição de sentidos/sentimentos caoticamente autoorganizados, mutantes, provisórios”. Para a autora, assim como para nós, “vozes, corpos, imagens e palavras se mesclam em tecidos inusitados, provocando experiências estéticas, fazendo-nos acontecer coisas, educando nossas percepções e sentidos ao transformá-los permanentemente” (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

Ainda falando sobre a voz, López (2011, p. 60) nos dá elementos para entendê-la como possuidora de uma dimensão estética, quando diz que: “a voz é corpo, tremor físico, vibração sensível: pranto, grito, riso, soluço. A voz é corpo: por isso treme e se adelgaça, se inflama, se

corta, se cansa. A voz constitui a parte da linguagem que escapa à representação. A voz tem o poder de tocar, acaricia, irrita”.

A partir dessas contribuições, percebemos que a voz pode ser intimidadora, conforme presenciamos em alguns momentos, quando usada em forma de gritos ou em tom alto que, de certo modo, oprime, repulsa os(as) estudantes. A voz também pode ser usada para fazer com que os(as) estudantes tomem consciência até mesmo da necessidade de concentração para determinados momentos da aula. Assim, a voz do(a) docente aqui é entendida pela potência que a mesma carrega para educar esteticamente ou para ser uma força contrária nesse processo, pois, ainda que tenha e faça uso de uma forte entonação da voz, ela pode ser utilizada de forma atrativa ou repulsiva.

No último fragmento destacado, a postura do docente narra uma situação que, ainda que tenha acontecido com um tom de brincadeira, com a fala entremeada de um certo sorriso, nos faz pensar em como ações, gestos, palavras ainda presentes na formação marcam discursos formadores de identidades que colocam os(as) negros(as) em condições de desigualdade, numa contradição ao trabalho que outros(as) sujeitos do próprio CE, engajados(as) nos movimentos sociais e nas lutas em torno da temática vêm desenvolvendo, além do que propõe o PPC/Pedagogia (2007).

Também saltou aos nossos olhos a postura em sala de aula de grande parte dos(as) estudantes mais jovens, sobretudo, nas CC pertencentes aos períodos mais iniciais da formação. Em algumas das nossas observações, chamou nossa atenção as maneiras de falar, de sentar, os gestos, o uso de palavras impróprias para o contexto e até de baixo calão, pés apoiados nos assentos das cadeiras e até mesmo no apoio da escrita, mesmo durante as aulas e na presença de docentes que, em nenhum momento de nossas observações, tomaram esses comportamentos e gestos como mote para reflexões sobre modos de ser/estar em sala de aula. Esses aspectos não foram, em nenhuma das nossas observações, fruto de advertências por parte dos(as) docentes, que, geralmente, pareciam não se incomodar. Mas, consideramos igualmente importante dizer que essa postura não é partilhada por todos os docentes, conforme explicitado abaixo:

Ele é um professor que a gente poderia, quem sabe com muitas aspas, chamar ele de tradicional, porque ele é um professor que faz: “Olhe, você não bota o pé na banca da frente, você não pode tomar nada na sala de aula para não molhar a sala”. Ele tem uma educação muito inglesa, né, você não pode comer dentro de sala de aula. “Eu não faço chamada, mas você vai ter que ter hora para entrar na sala de aula para não atrapalhar os seus colegas, a minha nota vai ser por conceitos A, B, C” [diz o docente]. Então, veja (risos), é tradicional, mas, não é ao mesmo tempo (E6).

Para nós, os fragmentos anteriormente citados refletem um distanciamento de uma postura estética, vão de encontro a um tipo de conteúdo que consideramos importante ensinar, ainda que não sejam formalizados no próprio PPC/Pedagogia (2007), para além do que está dito no currículo, mas que subjaz aos próprios conteúdos que o compõem. Esses conhecimentos nos parecem estar presentes, em alguma medida, na prática de alguns(mas) docentes. De certo modo, os aspectos destacados nos dão elementos para pensar corpos e posturas enquanto elementos que podem dar indicativos para pensar o estético na vida. Nesse sentido, o encontro corpo/voz/conhecimento/formação são elementos de formação estética e deixam marcas na formação, nos modos de ser e de se constituir professor(a).

Assim, recorremos a Alvarez (2012) e Larrosa (2006) quando destacam os princípios da experiência e nos fazem entender que o corpo, enquanto elemento da experiência, aquele que provoca ou vive experiências estéticas, carrega consigo modos para entender como posturas corporais, gestos, vozes, toque, ouvidos, gostos, cheiros e pele são também elementos importantes na/para a formação de professores(as), mais especificamente, são também para nós elementos que carregam uma dimensão estética e que contribuem, portanto, para a formação de identidades docentes estéticas dos(as) estudantes.

6.4.5 Cantos de experiências: entre (de)FORMAções e formações estéticas/culturais

Uma vez que compreendemos formação a partir de Pereira (2013) e Darras (2013), enquanto rede complexa de influências e referências no tempo contemporâneo que nos é dado viver, além da ideia de estética horizontal, passamos a acrescentar novas peças nesse nosso imenso caleidoscópio, a fim de juntar outras possibilidades que nos levassem a compreender experiências de formações estéticas/culturais no contexto investigado.

Nossas leituras de mapas e guias deixaram-nos pistas e adentrar no lugar foi, pouco a pouco, nos revelando outras facetas, projetando outras peças nos espelhos internos do nosso caleidoscópio, dando origem a outras imagens. Mais especificamente, buscamos em Larrosa (2014) os cantos de experiências a partir das observações realizadas para compreender as possibilidades das formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as) no curso de Pedagogia, ou então, os entraves, limites que distanciam-se do modo de pensar formação e estética na perspectiva que defendemos neste estudo. Assim, passamos a expor alguns

relatos/recortes/fragmentos que nos fazem ver um pouco mais, conhecer um pouco mais o campo observado. Vejamos:

A partir de uma solicitação prévia do docente, neste dia, a aula teve como foco principal que os(as) estudantes apresentassem para os(as) demais colegas objetos trazidos de casa e que considerassem artísticos. Assim, individualmente, os(as) estudantes apresentaram seus objetos, dentre os quais, destacamos: um pequeno vaso de barro que ganhou de um amigo que trouxe de Israel; um abajur feito pelo marido; paliteiro herdado da bisavó que foi escrava; instrumento do Maracatu, AB, produzido pela própria estudante; dois DVD's, um com o filme clássico Ben Hur e outro do cantor Andrea Bocelli; açucareiro de porcelana antigo que faz parte de um aparelho de jantar; pano de prato pintado à mão.

Enquanto apresentavam as produções, D1 tecia alguns, como nos seguintes trechos:

“Por que você acha que isso é um objeto artístico?”;

“Se você não sabe nem o nome de quem fez, por que será que isso é arte?”;

“Se isso é arte, por que não está num museu?”;

“Tudo o que é da cultura é arte? Tudo o que vem da cultura africana é arte?”.

Enquanto ouviam os questionamentos, alguns(mas) estudantes rebatiam:

“Eu acho que é arte também, mas feita pelas pessoas, mas se o senhor está dizendo que não é arte, então” (fala de A7);

“Eu gosto porque era da minha avó, arte é o que me toca e pronto” (fala de A8);

Até o final da aula, aconteceram as apresentações dos objetos trazidos pelos(as) estudantes, com pausas para fotografias, uma vez que o registro fotográfico, obrigatoriamente, deveria compor o portfólio e valeria ponto para a nota final da disciplina. Ao final, alguns(mas) estudantes questionaram e interpelaram D1 sobre o que é ou não arte e se sentiram instigados(as) a esclarecer. Em virtude do tempo, a aula acabou e as dúvidas apresentadas ficaram pairando no ar (DC1).

Após os momentos iniciais da aula, o docente passa ao tema do dia, o debate “Isto é arte?”. Para tanto, apresenta um *power point* com diversas imagens: Igreja de Nossa Senhora do Carmo, no Recife; Instalação “Sobre este mesmo mundo”, de Cinthia Marcelle (29ª Bienal de São Paulo, 2010); Desenho da série “Inimigos”, de Gil Vicente; Manto de Bispo do Rosário. Vejamos abaixo uma composição com as imagens citadas:



Imagem 76: Igreja de Nossa Senhora do Carmo, Recife; Instalação “Sobre este mesmo mundo”, de Cinthia Marcelle, Desenho da Série “Inimigos”, de Gil Vicente, Manto de Bispo do Rosário. Composição: Fabiana Vidal

Também compuseram a apresentação algumas imagens de fotografias pessoais do próprio docente. Na aula subsequente, após os momentos iniciais da rotina da aula, D1 citou o livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, organizado por Ana Mae Barbosa. A partir dessa referência, discutiu que o livro indica algumas mudanças no campo da Arte e que hoje o importante não é ir a um museu/galeria, não é querer saber o que o artista quis dizer: é perceber o que você entende e lê. Em seguida, retomou o *power point* da aula anterior e passou o restante da aula apresentando outras imagens com outras produções: Land Art, produções do artista pernambucano Rodrigo Braga, intervenções de Arte Contemporânea, Hiperrealismo. Apenas no terceiro encontro subsequente, D1 buscou a participação dos(as) estudantes que apresentaram suas reflexões. Vejamos algumas:

“As pessoas sentem necessidade de criar uma história quando veem um quadro” (fala de A9);

“Arte não é só beleza” (fala de A10);

“O gosto é histórico” (fala de A11).

Diante destas afirmativas, D1 diz que “o gosto nos foi inculcado e pensar os padrões estéticos é pensar algo que nos foi posto, os padrões de beleza que nos é imposto” (DC1).

Neste dia, a aula da CC6 inicia com fragmentos do documentário “Samsara”, dirigido por Ron Fricke e produzido por Mark Magidson, em 2011. O filme durou 5 anos para ser produzido e apresenta cenas gravadas em 35 países com imagens e trilha sonora que fazem menção ao ciclo incessante da vida, mas essas informações foram omitidas. Vejamos algumas imagens capturadas:



Imagens 77, 78 e 79: Fragmentos do filme: Samsara, 2015

Direção: Ron Fricke

Recorte das imagens: Fabiana Vidal

Disponível em: <<https://vimeo.com/116877832>>. Acesso em: 10 out. 2014.

Com duração de 1'42'' foram exibidas apenas algumas partes do filme. Ao final da apresentação de alguns trechos selecionados e exibidos, D6 apenas faz menção à relação de uma das cenas com o filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. Em seguida, encerrou esse momento e nenhuma leitura ou discussão sobre o que foi visto foi estimulada. Dando continuidade à aula, D6 apresentou outro fragmento de filme, “Maioria Oprimida”, curta-metragem francês produzido em 2010, com duração de pouco mais de 10 minutos, dirigido por Eléonore Pourriat, que tem como temática central a história de um homem que vive numa sociedade matriarcal. Também não apresentou o cartaz do filme, não fez menção à produção, direção ou ano, apenas destacou que o mesmo está disponível no *youtube* e comentou a ideia central tratada. Vejamos o cartaz do filme em questão:

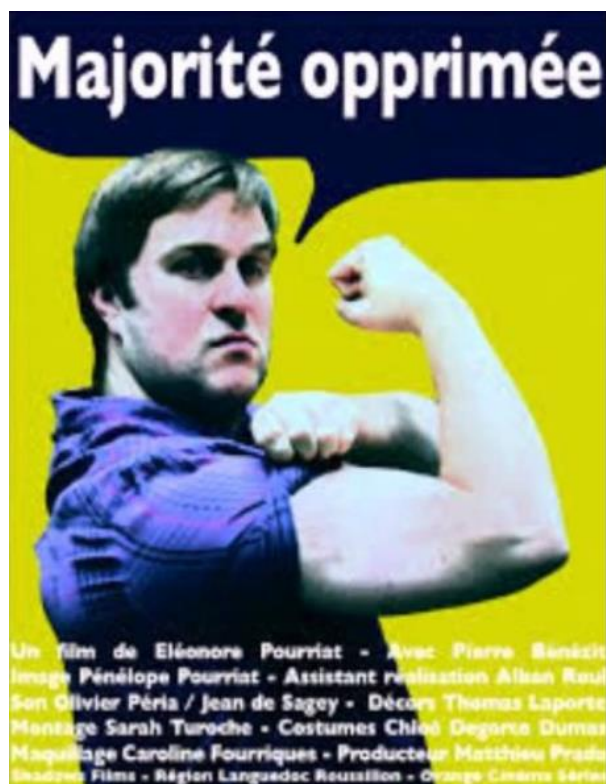


Imagem 80: Cartaz do filme: Maioridade Oprimida, 2010

Direção: Eléonore Pourriat

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4qw8kkcFuuE>>. Acesso em: 10 out. 2014.

Após a exibição de partes do curta, D6 se distanciou dos dois filmes apresentados e passou a comentar um capítulo da novela destinada ao público jovem e exibida diariamente no final da tarde, no canal Globo, *Malhação*. Segundo D6, uma das tramas desencadeadas gira em torno da crítica a um jovem que decide fazer ballet e, como castigo, é informado pelo pai que será enviado para morar no Sertão nordestino, na cidade de Bodocó, onde moram seus parentes. Algumas estudantes se interessaram pela fala do docente e começaram a discutir a partir do que ele narrou sobre a novela, não fazendo nenhuma relação com os filmes exibidos. Assim, após alguns instantes de conversa, D6 volta para o que estava em seu planejamento inicial e passa a apresentar um *power point* com o tema do dia. Nesse momento, percebemos a mudança dos(as) estudantes. Se antes mostraram se sentir à vontade para falar, após a exibição do *power point* com o conteúdo do texto selecionado para o dia, tornaram-se passivos(as), silenciosos(as).

A partir dos fragmentos de observações destacados, podemos dizer que tanto a CC1 quanto a CC6 revelaram um potencial de formação estética/cultural ao trazerem para as salas de aulas, nesses momentos, elementos que podem compor, agregar novos conhecimentos e meios para ampliar a formação estética/cultural dos(as) estudantes. Os diferentes tipos de produções artísticas e os filmes trazidos apontam para possibilidades de exercício de olhar estético e deixam pistas sobre a existência e a diversidade de artefatos culturais que podem suscitar reflexões sobre temáticas importantes e, até mesmo, uma aproximação com os debates dos campos de estudos em questão, além da contribuição para ampliar a dimensão estética no

referido curso. Desse modo, rompem com as fronteiras internas e externas que ainda resistem no próprio campo da Arte, conforme apontam Duve (2009) e Adorno (2008).

No entanto, um olhar agudo sobre os fragmentos destacados fazem surgir algumas inquietações acerca das observações em pauta. Por exemplo, na CC6, percebemos que, após a exibição do primeiro documentário, nenhuma informação foi acrescida, nenhum debate ou estímulo às opiniões dos(as) estudantes foi percebido, ou seja, esse momento serviu apenas em informação meramente visual, uma vez que o documentário sequer foi apresentado ao grupo ou foram discutidas as imagens e os trechos escolhidos e projetados em sala, passando imediatamente para a exibição do fragmento do segundo filme trazido para a sala. Ao final deste, D6 destaca a questão central do filme e escuta algumas opiniões dos(as) estudantes, mas, como o mesmo não foi passado por completo, mesmo tendo apenas 12 minutos, deixou uma vaga ideia sobre a temática tratada. Na continuidade, o docente passou a comentar uma novela destinada a adolescentes, conforme descrevemos no fragmento, não tecendo nenhuma relação com os dois filmes apresentados anteriormente e encerra esse momento dizendo que “a novela fala de um preconceito colocando outro no lugar” (D6). Após esse momento, alguns(mas) estudantes acrescentam opiniões e, em seguida, o docente passa a tratar o tema do texto do dia, sem nenhuma relação com os filmes trazidos para a aula. Vale salientar que, de acordo com o programa da disciplina, o curta “Maioria Oprimida” seria exibido para a turma com o objetivo de debater as relações de gênero, aspecto tratado apenas superficialmente.

Por sua vez, no primeiro trecho retirado das observações na CC1, percebemos que a forma como os questionamentos foram apresentados por D1 e dirigidos aos(as) estudantes, de um modo geral, minou as possibilidades de transformar o momento em experiências de formação estética/cultural, pois muitos(as) acabavam por se sentir intimidados(as) em emitir opiniões sobre o que os(as) motivou a escolherem os objetos que levaram para a sala e o motivo de considerar os objetos escolhidos como arte. Apenas ao final da aula, na semana subsequente, o docente esclareceu que existe um sistema que dita o que é arte, mas que existem diferentes concepções e que tudo o que foi apresentado pelos(as) estudantes era arte.

Vale salientar, , que somos herdeiros(as) de uma tradição elitista que dita o que pode e deve ser considerado arte e quem pode e deve ser leitor(a) de produções artísticas. Esse aspecto contribui significativamente para silenciar àqueles(as) que foram culturalmente

convencidos(as) a pensar dentro desses moldes. Como nos lembra Darras (2006, p. 4, grifos do autor)⁴⁶:

L'éducation aux arts, que nous appellerions aujourd'hui « éducation artistique » fait depuis longtemps partie de la formation et des pratiques d'une partie de la population privilégiée (lettrés et aristocrates). L'éducation artistique telle que nous la connaissons aujourd'hui est non seulement l'héritière de ces pratiques, mais qu'elle est aussi dépositaire du système de valeurs et de l'organisation sociale défendus par ces milieux privilégiés (DARRAS, 2006, p. 4, grifos do autor).

Essas normas elitistas tratadas pelo autor não apenas ditam modos de pensar, como também silenciam e distanciam parte dos sujeitos das práticas culturais, que acabam sendo culturalmente FORMAdos(as) a pensar arte como algo que não lhes pertence. Sobre isso, o fragmento de observação abaixo nos faz pensar um pouco mais:

Na CC3, D3 e D4 propõem como primeira atividade as seguintes reflexões: “Qual o sentimento que toca, que faz você acreditar no cinema? Como o cinema pega você?”. Nesse momento, o depoimento de uma estudante deixou-nos pensativas, quando disse: “Eu mesma vim pra essa disciplina porque não tenho nenhuma relação com o cinema, nunca fui no cinema e acho que deve ser até cansativo assistir um filme inteiro, nem em casa eu assisto. Nunca fui estimulada a ver filmes” (fala de A12).

O aspecto ressaltado na fala da estudante corrobora nossa defesa da urgência de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as) como elementos fundantes. Sobre isso, inferimos que o curso de Pedagogia, ao inserir uma componente curricular voltada para esse campo, assume uma abertura e aponta para uma concepção de currículo contemporânea, discutida por Costa (2005), com a inserção e a articulação de saberes que comunicam as coisas do mundo.

Também analisamos o relato apresentado no fragmento acima sob a ótica dos Estudos Culturais, quando Fischer (2010, p. 16) afirma que: “há que se propor algo à sociedade, sobretudo àqueles que, por razões de posições outras de sujeitos, na escala social e econômica, não teriam acesso a certos conhecimentos e práticas senão pela mediação de alguns agentes, como os professores, estudiosos e pesquisadores”.

A reflexão supracitada contribui como uma lupa para compreender também a fala da estudante em uma das aulas de campo que acompanhamos ao bairro do Recife Antigo, durante

⁴⁶ Tradução livre: A educação das artes, que nós chamaríamos hoje de “educação artística”, faz parte há muito tempo da formação e das práticas de uma parte privilegiada da população (letrada e aristocrática). A educação artística, tal qual nós a conhecemos hoje, é não somente herdeira destas práticas, mas também depositária do sistema de valores e de organização social defendidos por estes privilegiados.

nossa caminhada, nos relatou que nunca tinha visitado àquele bairro, mesmo sendo moradora da cidade do Recife, e que estava achando tudo muito lindo e interessante. Isso nos leva a pensar o compromisso de todos(as) que atuam na formação de professores(as) em proporcionar momentos formativos, estéticos, culturais que derrubam as paredes das salas de aula, extrapolam suas fronteiras e/ou trazem para a formação momentos de práticas culturais mais inclusivas. Valendo-nos, novamente, das palavras de Fischer (2010, p. 16), isso implica em adotar, para a formação de professores(as), políticas comprometidas com teorias que se constroem e se criam para “fazer diferença no mundo em que vivemos, que produzam efeitos concretos sobre os sujeitos, mesmo que isso não venha a ocorrer de imediato”.

Retornando o fragmento, relato do nosso DC1, podemos dizer que, durante a exibição do *power point* trazido, com imagens de produções artísticas diversas, não houve discussão e leituras das imagens, grande parte foi visualizada ou apenas foram apresentados os nomes dos(as) artistas, o lugar onde nasceram, ou ainda, o lugar onde a produção artística foi exposta ou o modo de produção, informações soltas e descritas pelo docente.

Para pensar um pouco mais sobre essa questão, retomamos Genin (2009) quando aponta elementos para um pensamento contemporâneo acerca da arte e da estética e realça a necessidade de entender que cada um(a) de nós possui um gosto que é pessoal, um ponto de vista que é influenciado pela nossa história, pelo tempo em que vivemos, pela geografia, pela cultura. Esses elementos são importantes na/para a formação estética/cultural de professores(as). Vejamos a contribuição deste autor:

[...] le jugement se rapporte à l'observateur, à son point de vue, à son temps (son histoire), à son espace (sa géographie et sa culture). Mais que ce jugement soit conditionné para tel ou tel facteur ne veut pas dire pour autant qu'il est infondé ni que l'observateur reste aveugle sur ses propres déterminations (GENIN, 2009, p. 11)⁴⁷.

Isso nos faz pensar que, se por um lado, evidenciava-se a presença de uma dimensão estética, por outro, o estímulo às leituras, considerando o gosto pessoal, a capacidade de julgar e a aproximação dos(as) estudantes com imagens de arte numa perspectiva horizontal, foi minada naquele momento em que as falas, contribuições e dúvidas dos(as) estudantes não foram acolhidas. Vale destacar que, ao final das apresentações, o docente informou que os(as)

⁴⁷ Tradução livre: O julgamento se refere ao observador, ao seu ponto de vista, ao seu tempo (sua história), ao seu espaço (sua geografia e sua cultura). Mas que este julgamento seja condicionado para este ou aquele fator, não quer dizer ao mesmo tempo que ele é infundado nem que o observador é cego sobre suas próprias determinações.

estudantes podiam trazer *pendrives* para gravar “porque é muito bom ter as imagens para dar aula” (D1).

Por outro lado, quando apresentou a ideia do livro citado no segundo fragmento, destacou a importância dos modos de ler e compreender arte, o que aponta para a existência de um pensamento contemporâneo para ao campo da Arte por parte do docente

Diante das inquietações, questionamos: Qual o sentido de apresentar imagens se elas não serão lidas criticamente? Qual o sentido de se utilizar imagens de arte para “dar aula” sem ter/viver/conhecer/praticar leituras de imagens mais detalhadas? Não seria este um estímulo à reprodução e a um ensino da arte que os debates contemporâneos tentam superar? Como podemos pensar o uso de artefatos culturais em sala de aula, para além da ideia de informação, mas como texto para ser discutido, debatido, problematizado?

Parece-nos pertinente também insistir na necessidade de pensar o uso e as relações dos artefatos culturais trazidos para as salas de aulas com o campo de conhecimento que os apresenta. No caso dos fragmentos destacados, debates que interessam ao campo tratado na CC não foram explorados, o que nos leva a desconfiar que, naquele momento, os filmes, ainda que consideremos a importância das temáticas que tratam e o olhar estético que podem ser discutidos, pareceu ser usado com outro fim, como passatempo, diversão. Isso nos leva a questionar: O que querem os(as) docentes quanto levam um filme para a sala de aula?

Vale salientar que a dimensão estética revelada nos trechos de observações apresentados aqui, se tomarmos as pistas deixadas por Hall (1997), contribuem para ampliar a própria noção de cultura enquanto elemento central para compreender vários campos, mormente os campos de conhecimentos norteadores das CC1 e CC6. Vejamos o que Hall (1997, p. 5) nos diz sobre essas questões:

A cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais.

De modo mais específico, por exemplo, também tomando Hall (2014) como aporte, em outro de seus estudos, as mesmas imagens poderiam suscitar debates sobre a vida nas grandes cidades na contemporaneidade, as fusões e enfrentamentos culturais, questões de gênero e trabalho, a mulher em diferentes sociedades, as preferências artísticas, os diferentes modos de ver, pensar e produzir arte em diferentes culturas, dentre outros aspectos que contribuem para

produzir novas identidades e ainda mais, para pensar os rebatimentos destes no campo da educação. Segundo o autor:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retirem seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2014, p. 52).

A partir do exposto, tomamos as contribuições de Kerlan (2004) e Larrosa (2014) e inferimos que as observações narradas revelam a presença de uma dimensão estética, mas, ao mesmo tempo, não propiciaram ir além da visualização das imagens, afastando-se do potencial das mesmas. Os(as) estudantes pareciam confusos(as), silenciosos(as), temerosos(as), desestimulados(as) a realizar leituras, no momento em que suas inquietações não foram acolhidas e também por não terem sido acrescidas reflexões sobre arte, estética, estética do cotidiano, o que enriqueceria a formação estética/cultural destes sujeitos, na direção da ampliação do próprio conceito de arte e, mais ainda, da ideia de arte e estética horizontais, ainda que estes elementos estivessem presentes na própria seleção de imagens e de filmes. Logo, os fragmentos apresentados nos levam a inferir que os mesmos se aproximam mais da ideia de informação, isso implica afirmar que não deixaram espaço para a experiência.

Reconheçamos que o contato com produções artísticas sem a pretensão de discuti-las é também possível e pode, de certo modo, aumentar o arsenal de informação dos sujeitos, mas, na formação de professores(as), tratar imagens apenas como informação, dilui a possibilidade de gerar formação estética/cultural pela reflexão que toma a informação visual como premissa para a experiência. No sentido dado por Dewey (2010a), implica dizer que as ações observadas distanciam-se do estético e aproximam-se do automatismo. Assim, ver imagens ou assistir a filmes transformaram o que poderia ser experiência em processos mecânicos.

De certo modo, os momentos narrados nos remetem também a pensar na crítica feita por Adorno (2001) sobre arte enquanto elemento para acalmar, abrandar, descansar mentes cansadas. Na direção oposta, vejamos abaixo alguns fragmentos de outras observações realizadas:

Na aula do dia, D2 apresenta um *power point* contendo diferentes imagens de períodos artísticos diversos, ao mesmo tempo, propõe debates e aguça os(as) estudantes a se posicionarem diante das imagens e, mais ainda, pensando o contexto da formação de professores(as), propõe a seguinte questão para os(as) estudantes refletirem: “O que eu levaria para a sala de aula?”. Nesse momento, imagens de arte rupestre, grega, egípcia, barroca, pinturas figurativas e abstratas, esculturas de Mestre Vitalino,

xilogravuras de J. Borges, Arte Naïf, produções de trançados com palhas, caixas de madeira, objetos contemporâneos, corpos tatuados, instalações, grafites, construções arquitetônicas. Depois de um momento de discussão, D2 propõe mais uma questão para reflexão: “Então, por que a arte deve estar no currículo da escola?”(DC2).

A aula se inicia com a apresentação do texto “Cultura, Arte, Beleza e Educação”, de Ana Mae Barbosa, pelos grupos organizados na aula anterior, por D2, para discutir os seguintes aspectos tratados: O que é arte; Arte e beleza; Arte como experiência; Critérios de julgamento da experiência estética; Erudito e popular; Compreender arte; O ensino da arte nas escolas do Brasil. Aos poucos, cada grupo passou a apresentar sua temática e realizar debates. Nesse momento, a docente fazia suas contribuições, por exemplo, ao discutir as questões de arte e beleza, surge no debate a ideia de estética do cotidiano. Então, D2 apresenta imagens da “Casa da Flor”, casa construída em São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro, por Gabriel Joaquim dos Santos, filho de uma índia e um ex-escravo. Vejamos algumas imagens:



Imagens 81 e 82: Casa da Flor

Disponível em: <<http://casadaflor.org.br/galeria.htm>>. Acesso em: 05 mai 14.

Complementando esse momento de discussão e de leitura de imagens, D2 apresenta a citação de Ferreira Goulart sobre a Casa Flor: "[...] Aproveitava o que não servia para mais nada, para ninguém, nem para os pobres. Só para a beleza. E assim nos revelou a beleza, a arte, como a última redenção possível das coisas sem serventia". Em seguida, D2 apresenta o site que informa sobre esse lugar e no qual os(as) estudantes podem acessar diversas imagens. A docente encerra a discussão dessa parte do texto afirmando: "O que é belo hoje no ensino da arte é sempre relativo e vai sempre depender das vivências de cada um" (DC2).

Primeiro dia de aula na CC3, turma numerosa, sala apertada, grande parte dos(as) estudantes do 10º período. D3 e D4 iniciam a aula apresentando a ementa da disciplina e ressaltam que a CC utiliza o cinema para além da visão utilitária. Em seguida, apresentam o filme: "Viagem à Lua", de Georges Méliès, produzido em 1902.



Imagens 83: Fragmento do filme Viagem à lua, 1902

Direção: Georges Méliès

Recorte das imagens: Fabiana Vidal

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9m830jhUi3E>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

Após a exibição do filme, as docentes recolhem algumas impressões oralmente e pedem estas impressões por escrito como atividade para ser realizada em casa, também sugerida para nós observadoras da aula. Assim, na semana seguinte, a aula teve início com algumas leituras dos textos produzidos. O nosso depoimento dizia o seguinte:

"O filme assistido é fascinante, com seus recortes em preto e branco, sem som, registro de uma época, início do século XX e período de grande efervescência para o campo da Arte, sobretudo pela ação dos irmãos Lumière, quando, ainda no final do século XIX, inventaram o cinema. O filme prendeu nossa atenção, deixou-nos na expectativa para a próxima cena e, pouco a pouco, foi revelando uma narrativa que destacava os anseios da ciência e dos homens pelos avanços futuros, que hoje, para nós, se materializam. Impossível também não se transportar para a época e tentar vivenciar os sentimentos despertados pelo filme. Esse tipo de experiência também nos convoca aos deslocamentos que nos transportam e nos levam a pensar em outro lugar, em outra

época, para tentar entender os anseios e parte do que foi vivido. O cinema também é isto: a experiência do deslocamento”.

Dando continuidade, D3 e D4 passam o trecho do filme “Cinema Paradiso”, de 1988, dirigido por Giuseppe Tornatori, com a intenção de mostrar a personagem e a relação estabelecida com o cinema.



Imagem 84: Cartaz do filme: Cinema Paradiso, 1988

Direção: Giuseppe Tornatori

Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-4989/fotos/detalhe/?cmediafile=19882163>>. Acesso em: 17 abr. 14

Após a exibição do trailer do filme, para as reflexões do dia, propõem uma dinâmica de leitura de partes do livro “Cinema e Educação”, de autoria de Rosário Duarte. Para tanto, dividem a sala em grupos de 5 estudantes. Como estratégia para adesão e leitura do grande grupo, as docentes entregam o texto recortado em partes que deverão ser lidas e apresentadas. Em seguida, os(as) estudantes deveriam montar o quebra-cabeça e descobrir a ordem do texto, à medida em que as leituras fossem realizadas. Para aguçar as reflexões, D3 e D4 propõem as seguintes reflexões:

“O que a gente aprende com o cinema?”

“O que os professores podem aprender com o cinema?”

“O que a escola pode aprender com o cinema?”

Ao final, encerram a aula com a indicação da leitura dos capítulos 1 e 2 do livro “Cinema e Educação” e o capítulo 1 do livro “O que é cinema”, de Jean-Claude Bernardet (DC3).

A aula inicia, a sala está cheia, toda a movimentação dos(as) estudantes cessa quando D2 entra na sala e começa a falar com a turma. Percebemos que existe ali uma relação pedagógica permeada pela afetividade, um acolhimento à fala do outro, um respeito mútuo estabelecido. Para iniciar a aula, D2 distribui diversos catálogos de artistas visuais: Frida Kahlo, Nelson Leirner, Mestre Vitalino, Vick Muniz, José Patrício.

Todos os catálogos circularam pelos(as) estudantes para que pudessem folhear e conhecer. Enquanto folheavam, D2 apresentou um pouco de cada artista, as características, o contexto da produção. Os(as) estudantes se mostraram curiosos(as), folheavam e discutiam as imagens entre si, opinavam sobre como podiam usá-las em sala de aula, tornando este momento significativo e em sintonia com o que vinham discutindo (DC2).

Na pauta da aula da CC4, D4 explica que irá iniciar as atividades do dia com o vídeo “Recife de dentro pra fora”, de Kátia Mesel, curta-metragem inspirado no poema “O cão sem plumas” de João Cabral de Melo Neto, com músicas na voz de Zé Ramalho, Elba Ramalho e Geraldo Azevedo. Nesse momento, uma estudante interrompe para perguntar quem foi João Cabral de Melo Neto e prontamente D4 responde que foi um poeta pernambucano, autor de “Morte e Vida Severina”. Vejamos trechos do poema que inspirou o vídeo trabalhado na aula e, também, de algumas cenas do curta exibido:

I - (Paisagem do Capibaribe)

A cidade é passada pelo rio
como uma rua
é passada por um cachorro;
uma fruta
por uma espada.

O Rio ora lembrava
a língua mansa de um cão,
ora o ventre triste de um cão,
ora o outro rio
de aquoso pano sujo
dos olhos de um cão.

[...]

II - (Paisagem do Capibaribe)

Entre a paisagem
o rio fluía
como uma espada de líquido
espesso.
como um cão
humilde e espesso.

Entre a paisagem
(fluía)
de homens plantados na lama;
de casas de lama
plantadas em ilhas
coaguladas na lama;
paisagem de anfíbios
de lama e lama.



Imagem 85: Fragmentos do filme “Recife de dentro pra fora”, 1997

Direção: Kátia Mesel

Recorte das imagens: Fabiana Vidal

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=asULkiyJzrQ>>. Acesso em: 09 abr. 2014



Imagens 86 e 87: Fragmentos do filme “Recife de dentro pra fora”, 1997

Direção: Kátia Mesel

Recorte das imagens: Fabiana Vidal

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=asULkiyJzrQ>>. Acesso em: 09 abr. 2014

Após a exibição do filme, com uma duração média de 15 minutos, D4 pergunta se alguém já conhecia o vídeo. Nenhum(a) estudante se pronuncia afirmativamente. Nesse momento, percebemos que, na perspectiva adotada pela componente curricular, o filme foi utilizado como forma de trabalhar as referências teóricas da disciplina. D4 defende a importância para a perspectiva adotada na CC de se relacionar com outros campos, trabalhar com diferentes fontes, desse modo, ressalta as conexões com imagens, com a literatura, com as pequenas histórias que constroem histórias (DC4).

No sentido oposto ao que foi discutido anteriormente, os fragmentos apresentados acima revelam que os contextos apresentados vão além da informação, transformam os momentos de aulas e a apresentação de conteúdos em formações estéticas/culturais pelas experiências estéticas de leituras críticas. Essas experiências apontaram caminhos e promoveram reflexões,

sobretudo, reflexões com rebatimentos para pensar as práticas, para pensar o contexto educacional com o qual os(as) futuros intérpretes e trabalhadores(as) culturais poderão atuar, para pensar o próprio campo das componentes curriculares da formação.

Dito de outro modo, a partir dos recortes narrados, podemos perceber que, tomando como ponto de partida reflexões e textos estéticos/culturais variados, D2, D3 e D4 provocaram experiências estéticas que serviram não apenas como detonadoras das reflexões teóricas trazidas para o debate, como também apontaram elementos para pensar os rebatimentos destas sobre as práticas futuras destes(as) estudantes, enquanto intérpretes e trabalhadores(as) culturais comprometidos(as) com o olhar e com as referências estéticas/culturais presentes no cotidiano dos sujeitos com os(as) quais trilharão outros caminhos formativos.

Desse modo, tomamos Larrosa (2014), Dewey (2010a) e Duve (2009) e inferimos que os fragmentos apresentados aproximam-se da ideia de experiência, uma experiência consumatória de leitura estética, e contribuíram significativamente para ampliar a dimensão estética na/para a formação de professores(as), apoiada na ideia de que o estímulo à experiência de ver e conhecer diferentes produções artísticas, de fazer comparações, de analisar para ampliar o acervo pessoal são elementos essenciais para formar o gosto, as preferências. Assim, expande-se o repertório estético/cultural, possibilitando a comparação e o confronto com outras experiências vivenciadas. Além disso, essas vivências significativas também abrem espaços para agregar elementos na formação dos sujeitos, ampliam as possibilidades de leituras, o que poderá rebater nos modos de tecer redes de conhecimentos em suas práticas futuras.

Uma vez que entendemos que são muitos os movimentos, os elementos e as forças que agem sobre o currículo, fomos instigadas a mexer um pouco mais em nossos registros, a buscar outras memórias da nossa passagem *lá*, a ouvir novamente as falas dos(as) nossos(as) parceiros(as) de viagem, a procurar movimentos que provocam outros movimentos e, na continuidade da nossa imersão no lugar da viagem, direcionamos nosso olhar para imagens, registros de falas, ações propostas em sala de aula que possuíam uma dimensão estética, de modo a tentar compreendê-las enquanto potenciais experiências para formações estéticas/culturais. Para essa reflexão, vejamos outros registros:

Chegamos na sala 12, encontramos aproximadamente 24 estudantes. D4 estava doente, mas deixou toda a aula encaminhada para o monitor, que exibiu o documentário “Janela da Alma”, produzido e dirigido por João Jardim e Walter Carvalho em 2001.

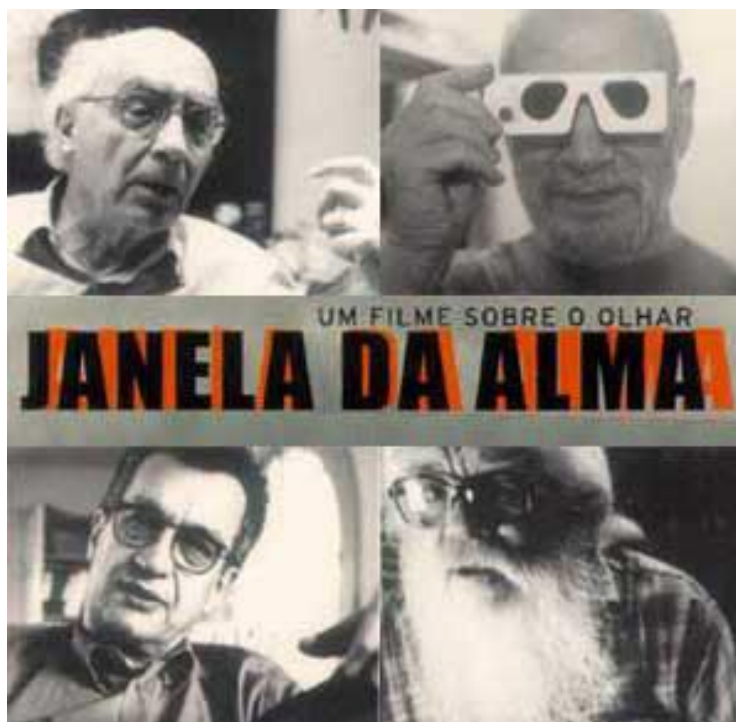


Imagem 88: Cartaz do filme: Janela da Alma, 2001

Direção: João Jardim e Walter Carvalho

Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-50435/fotos/>>. Acesso em: 11 out. 2014

Durante a exibição do vídeo, alguns elementos saltaram aos nossos olhos e algumas reflexões começaram a surgir: a sala de aula convencional não oferece condições adequadas para esse tipo de proposição, com luminosidade comprometida, as imagens projetadas perdem a qualidade e, de certo modo, acabam também por desestimular os(as) estudantes, conforme tivemos a oportunidade de vivenciar em outras ocasiões. Já a sala reservada para este dia, a sala 12, geralmente usada para esse tipo de atividade, por ser a mais preparada, tendo em vista a disponibilidade de equipamentos, ainda que tenha esse aparato, é bastante desconfortável. As cadeiras, apesar de serem relativamente novas, não se destinam para este fim, assistir a um filme. Mesmo assim, nesse ambiente pouco estético ou pouco propício para esse tipo de proposta, que pode ser também estética, a aula com a exibição do filme aconteceu. Também ficamos atentas aos(as) estudantes: alguns(mas) dormiram, outros(as) colocavam os pés nas poltronas, alguns(mas) ficaram concentrados(as) nos celulares na maior parte do tempo, uma estudante ficou todo o tempo com o fone do celular nos ouvidos, mas a maioria ficou atenta ao filme.

Após a exibição, E6 discutiu com os(as) estudantes sobre momentos do filme assistido e retomou uma frase de Saramago que estava anotada no quadro: “Se podes olhar, vê, se podes ver, repara”. Assim, iniciou o debate sobre as falas e imagens que chamaram mais atenção, estabelecendo conexões entre o vídeo e o que vinha sendo discutido nas aulas anteriores.

Em seguida, E6 apresenta 11 pequenas reproduções de fotografias que fazem parte do acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas História da Educação em Pernambuco (NEPHEPE), sendo 10 reproduções de fotografias de Sebastião Salgado e 1 fotografia de autoria não citada. Vejamos algumas das imagens:



Imagem 89: Sebastião Salgado, 1993

Sem título, Ensaio A mão do homem

Disponível em: <<http://www.amazonasimages.com/travaux-main-homme>>. Acesso em 11 out. 2014



Imagem 90: Sebastião Salgado, 1983

Sem título, Ensaio A luta pela terra

Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/artebr/material/colher-o-pao-de-todo-dia.php>>. Acesso em 11 out. 2014

No debate, a estudante, A13, chega à conclusão que: “A gente sempre tem a mania de achar que o belo é só o enquadrado” e que muitas imagens podem chamar nossa atenção no cotidiano, até mesmo as coisas mais corriqueiras, as cenas mais comuns. Diante dessas reflexões, a aula se encerra com a solicitação para cada estudante fotografar algo que chame atenção, aquilo que salta aos olhos, para ser levado no encontro da semana seguinte, impresso ou salvo em *pendrive*. Vejamos duas produções realizadas a partir dessa proposta:



Imagem 91: Sem título

Sueli Andrade dos Santos, estudante do 4º período manhã, 2014

Fotografia colorida impressa em papel couché



Imagem 92: Sem título

Sueli Andrade dos Santos e Rosinete Mendes, estudantes do 4º período manhã, 2014

Fotografia colorida impressa em papel couché

De acordo com as estudantes que produziram as fotografias, de uma carrocinha de “raspa-raspa” – uma espécie de bebida gelada feita a base de gelo raspado e corante alimentar de diversos sabores – e de uma árvore frondosa, cheia de lixo em suas raízes, localizada no centro do Recife, são imagens que fazem pensar em situações típicas do cotidiano na cidade, com seus problemas e cruzamentos de pessoas comuns. Mas também fazem pensar nas questões ambientais, nos modos de viver e nos costumes simples da vida de muitos(as) pernambucanos(as), revelando esse olhar estético crítico para imagens do cotidiano. No debate, após a exibição das imagens, o monitor, E6, acrescenta: “A arte não precisa de explicação, você pode olhar cada dia e ver coisas novas” (DC4).

Em sala, ao trabalhar o aprofundamento de conceitos como paisagem e lugar, D5 propõe: “Parem para pensar a integração do ônibus, o que é aquilo ali?”. Nesse

momento, continua destacando que a gente, em nosso cotidiano, passa pelos lugares e não reflete sobre eles (DC5).

Na pauta da aula do dia, D4 propõe que a turma se divida em pequenos grupos para elaborar a atividade a ser realizada em casa, a análise de livros destinados aos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de estabelecer contato com materiais didáticos considerando as problematizações tratadas, os textos escritos e imagéticos apresentados. Assim, para orientar os(as) estudantes nas análises, foram distribuídos roteiros, não para serem tomados como modelos, mas para ajudar no olhar para determinados aspectos, sem tomá-los regras a serem seguidas rigidamente, apenas como possibilidades para ver coisas, conforme D4 fez questão de ressaltar. Vejamos parte do roteiro transcrito abaixo:

1. IDENTIFICAÇÃO DO LIVRO

Título:		
Autor (es):		
Editora:		Edição/ano
Eixo	Critérios de observação	Comentários
Proposta Pedagógica	1. Apresenta os fundamentos de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos históricos e geográficos que apoiam o livro/coleção	
	2. Mobiliza processos cognitivos dos alunos, tais como: compreensão, interpretação, memorização, habilidades de análise e síntese	
	3. Considera os conhecimentos prévios dos alunos no encaminhamento das propostas de atividades	
Conhecimentos e conceitos	4. Apresenta correção conceitual	
	5. Contextualiza e organiza os conteúdos articulando-os ao cotidiano dos alunos	
	6. Considera o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos na apresentação do conteúdo	
	7. Integra diferentes áreas do conhecimento científico e diferentes conteúdos	
Pesquisa, experimentação e prática	8. Estimula e orienta a realização da pesquisa escolar	
	9. Estimula a experimentação e a realização de práticas de exploração de fontes históricas e estudo do meio	
	10. Estimula e orienta a consulta de livros e outras publicações	
	11. Orienta para uso crítico da internet	
Cidadania e ética	12. Incentiva a investigação de temas atuais, valoriza o debate sobre direitos e deveres do cidadão	
	13. Explora contextos regionais e globais em seus sentidos sociais, políticos e culturais	
	14. Ensina sobre o respeito às diversidades culturais, étnicas, regionais, de geração, de gênero e de religião; de orientação sexual, etc.	
	15. Incentiva ao desenvolvimento de uma postura de conservação do patrimônio histórico, uso e manejo correto do ambiente	
Ilustrações, diagramas e figuras	16. Utiliza recursos visuais variados, tais como: esquemas, gráficos, tabelas, mapas;	
	17. Apresenta ilustrações que contribuam para a construção do conhecimento histórico e	

	geográfico; indica informações sobre a origem das ilustrações	
Manual do professor**	18.Complementa o livro do aluno; estimula o uso de recursos complementares às atividades	
	19.Incentiva a problematização, comunicação e expressão do conhecimento	
	20.Indica referências bibliográficas	

Roteiro de análise de livros didáticos, CC4.

Na semana posterior, em um dia chuvoso, a aula começa com poucos(as) estudantes em sala. No primeiro momento, o monitor socializou com o grupo a análise que o mesmo desenvolveu de um livro didático voltado para o 4º ano dos anos iniciais. Em seguida, os grupos começaram a apresentar suas produções de análise, dentre as quais, destacamos duas, pois chamou-nos atenção às apropriações que os livros fazem de imagens de produções artísticas sem fazer a citação. Vejamos as imagens abaixo, retiradas de um livro didático voltado para os conteúdos de história do 3º ano do Ensino Fundamental, analisado por um dos grupos de estudantes:

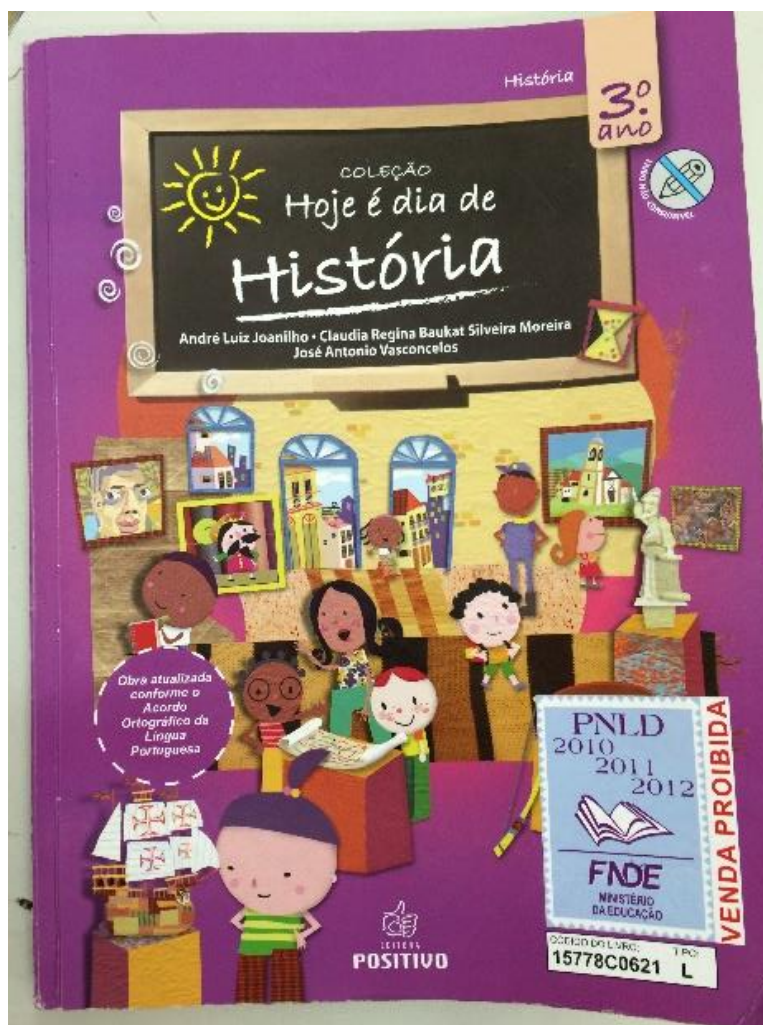
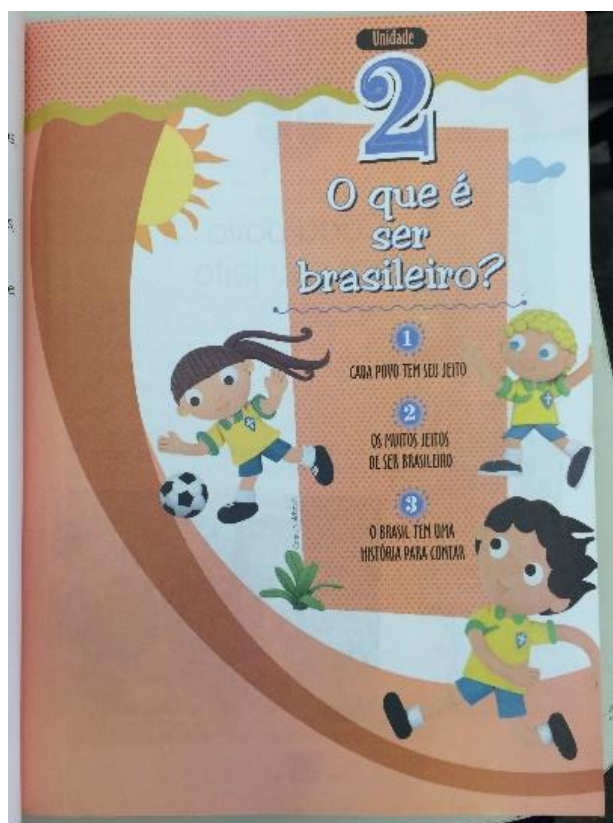


Imagem 93: Capa do livro “Hoje é dia de História”. São Paulo: Editora Positivo, 2007.
Fotografia: Fabiana Vidal, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal.



Imagens 94 e 95: Páginas 55 e 56 do livro “Hoje é dia de História: 3º ano”. São Paulo: Editora Positivo, 2007.

Fotografias: Fabiana Vidal, 2014

Já a segunda situação que chamou nossa atenção, se refere à análise de outro livro didático feita por outro grupo de estudantes. O livro, direcionado para 3º ano do Ensino Fundamental, apresenta, no capítulo 3 como um dos conteúdos a serem trabalhados, os diferentes tipos de moradias. Para tanto, utiliza-se a pintura “O quarto em Arles”, de Vincent Van Gogh. Vejamos as imagens para refletir um pouco mais:



Imagem 96: Capa do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”. São Paulo: FTD. Fotografia: Fabiana Vidal, 2014

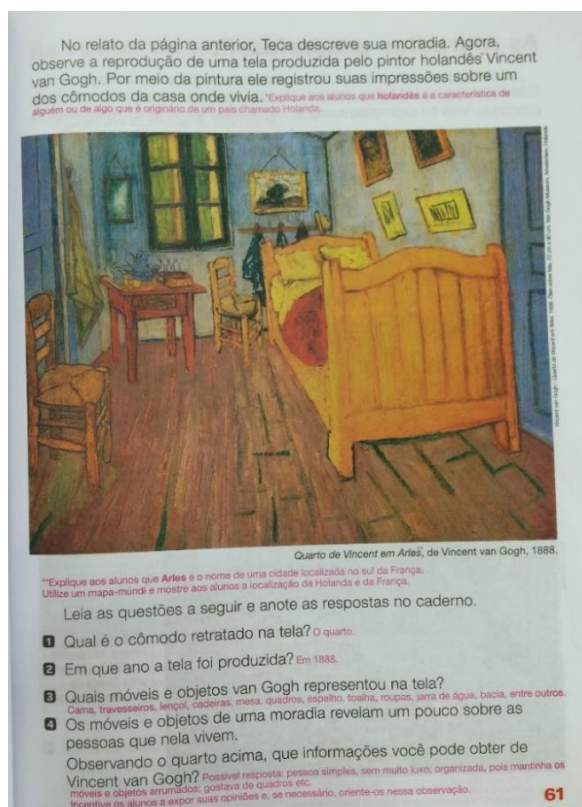


Imagem 97: Página 61 do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”. São Paulo: FTD. Fotografia: Fabiana Vidal, 2014

Após a explanação deste conteúdo, o capítulo encerra com a proposição de uma atividade prática, vejamos:

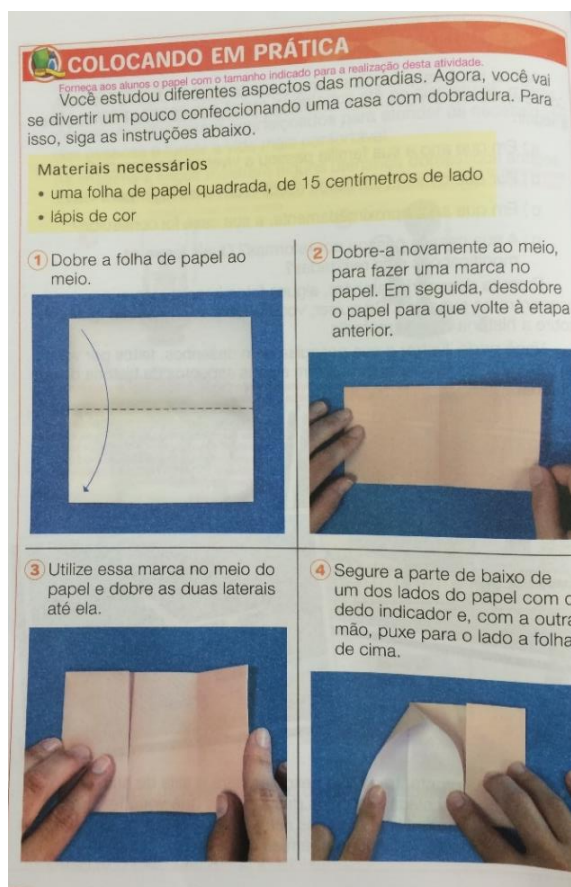


Imagem 98: Página 70 do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”. São Paulo: FTD.
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 99: Página 71 do livro “De olho no futuro: História. 3º ano”. São Paulo: FTD.
Fotografia: Fabiana Vidal

Ao final das apresentações, D4 afirma se sentir surpresa com o fato dos(as) estudantes não demonstrarem inquietações com os livros analisados e apenas citarem pontos positivos. Também apresenta outros modos de olhar para os livros, tomando o referencial teórico orientador da CC como norteador, e discute sobre as aprendizagens desse tipo de olhar crítico sobre os materiais didáticos. Em seguida, finaliza a aula com a leitura de parte do poema “Uma Didática da Invenção”, de Manoel de Barros. Vejamos:

I

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
- e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.
- etc.
- etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

Após a leitura desse trecho, D4 interrompe e diz que deixa essa pista, estimula os(as) estudantes a buscarem a continuidade do poema de Manoel de Barros e destaca que “a didática da invenção é para que a gente se coloque de outra maneira para aquilo que nos chega” (D4), como forma de desconstruir e desaprender o nosso olhar naturalizado e buscar ver coisas que ainda não vimos ou não conseguimos ver antes, para construir outras possibilidades de ver (DC4).

Nos fragmentos trazidos à baila, percebe-se a presença de uma dimensão estética, no entanto, em cada uma das situações apresentadas e vivenciadas na mesma componente curricular, CC4, essa dimensão assume novas nuances. Por exemplo, no primeiro fragmento, o filme assistido e discutido – Janela da Alma – acabou por estimular os(as) estudantes a olharem de outro modo para o cotidiano, a perceber que o estético também está contido nas cenas mais comuns, aspecto também ressaltado na CC5. Desse modo, podemos inferir que as reflexões promovidas por D4 e D5, quando propõem que os(as) estudantes reflitam sobre as condições, também estéticas, da parada final das linhas de ônibus, podem ser entendidas como exercícios de estímulo ao olhar estético e crítico sobre lugares comuns do cotidiano de grande parte dos(as) estudantes e que, muitas vezes, passam despercebidos, conforme destacaram:

A gente passa tão rápido sobre as coisas que não percebemos os monumentos da cidade, as construções, o rio. Por isso, um turista vê de forma tão diferente de nós que estamos imersos (A20).

Contribuiu muito as matérias [CC4 e a CC5] pra ter o olhar pra história (pausa), a história da nossa cidade, né. E aí eu sempre amei Recife, diante de tudo o que a gente já sabe que carrega de história, o Recife é carregado de história. Só que mesmo no nosso dia a dia, a gente passa despercebido, entendeu? (E5).

As imagens produzidas pelas estudantes Sueli e Roseli ilustram bem essa reflexão e, mesmo considerando que foram tiradas com celulares ou sem a preocupação com técnicas de fotografia, podemos dizer que elas também carregam nuances de beleza extraídas de realidades, do cotidiano não tão belo, como nos faz perceber Perissé (2009). As fotografias de Sebastião Salgado apresentadas atuaram como detonadoras dessa produção. Vejamos, a seguir, mais alguns trabalhos produzidos pelos(as) estudantes e que corroboram nossas reflexões:



Imagem 100: Sem título

Jamesson Manuel da Silva , estudante do 4º período manhã

Fotografia colorida salva em formato digital e projetada no *data show*, 2014



Imagem 101: Sem título

Thereza Karolyna Silva Souza, estudante do 4º período manhã

Fotografia em p.b. realizada em Itapissuma, salva em formato digital e projetada no *data show*, 2014

A partir do exposto inferimos que a experiência estética proporcionada por esse tipo de proposição carrega um pensar filosófico sobre o cotidiano e sobre o próprio conceito de beleza. Assim, apoiamo-nos em Perissé (2009, p. 26) para afirmar que o processo contínuo de questionamentos sobre nossos conceitos, nessa busca de aprendizagens estéticas/culturais, “nos ajuda a descobrir novas belezas, a desenvolver, ampliar e aperfeiçoar nossa visão estética”, conforme percebemos na proposta da CC4.

Também voltando-se para o cotidiano enquanto possibilidade de acessar arte e estética, D2, em uma de suas aulas destacou:

Não é na disciplina que a gente vai construir a identificação com a arte, é na vida, saindo de casa (DC2).

Os relatos narrados e a afirmação acima nos permitem reconhecer que a ideia de cotidiano enquanto elemento de formação estética/cultural dos(as) estudantes também está presente em alguns momentos na formação de professores(as) no curso de Pedagogia no qual nos inserimos nesta viagem. Desse modo, pensar o olhar estético sobre as coisas do cotidiano enquanto elemento de formação estética/cultural na formação de professores(as) contribui também para romper com regras que nos embruteçam, que limitam nossa visão e cerceiam até nossas práticas, levando-nos a entender e a mudar nosso modo de ver/pensar as coisas, como

alerta Richter (2003, p. 122), quando sugere que pensar a estética implica entender que “a qualidade estética poderá passar despercebida até que exista alguém que olhe e perceba com um novo olhar. Muitas vezes, as pessoas estão tão escravas do estereótipo da sua própria expectativa, que ficam incapazes de perceber coisas novas”.

Agora, voltemos ao fragmento destacado sobre a análise de livros realizadas na CC4. Inicialmente ressaltamos nossa percepção das conexões estabelecidas entre os conteúdos trabalhados na CC, necessários para aprofundar o conhecimento acerca dos fundamentos do campo da História e a conexão com elementos que estarão presentes nas práticas futuras dos(as) estudantes. Esse motivo reforça a análise dos livros didáticos enquanto importante ação formativa, pois estimula o olhar para os materiais que serão e são trabalhados em muitas escolas, sendo parte destes distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nas apresentações das análises dos livros trazidas pelos(as) estudantes, de um modo geral, foi possível perceber que, em todos os grupos, não tivemos um olhar crítico para as imagens que ilustram os conteúdos. Parte significativa dos livros possuem desenhos infantilizados, com formas arredondadas e próximas aos desenhos pedagógicos e decorativos, ainda presentes nos murais, painéis, paredes, corredores e atividades de muitas escolas. No primeiro livro, no capítulo “O que é ser brasileiro?”, como podemos perceber, a ilustração utilizada para tratar conteúdos relacionados a diversidade cultural do povo brasileiro é uma apropriação da pintura “Operários”, da artista brasileira Tarsila do Amaral. Vejamos a imagem:



Imagem 102: Tarsila do Amaral, 1933

Operários

Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://tarsiladoamaral.com.br/?post_type=work&posts=all>. Acesso em: 12 jan. 2016

No entanto, o livro não faz menção alguma sobre a apropriação da pintura, tão pouco as estudantes que apresentaram a leitura crítica do livro didático ou a docente citaram esse aspecto. Também chamou nossa atenção o fato dessa importante produção, marco da Arte Brasileira, ter servido de base para a ilustração, mas nenhuma referência a mesma foi citada no livro ao trabalhar o conteúdo relacionado à diversidade de povos – asiáticos, europeus, mestiços, católicos, negros, brancos, dentre outras classificações – que nos compõe. Já o segundo livro analisado, utiliza a pintura de Vincent Van Gogh apenas como ilustração da temática abordada no capítulo “O estudo dos tipos de moradias”, fornecendo pinceladas superficiais sobre o artista, com perguntas comuns como estratégia para direcionar a leitura, subestimando as capacidades das crianças de lerem criticamente a mesma imagem.

Vale salientar que um dos aspectos do roteiro distribuído para tal análise ressalta a importância de olhar para as ilustrações, suas informações e origem das mesmas. No entanto, esse aspecto não foi fruto de uma análise mais detida por parte dos(as) estudantes, tão pouco foi destacado pela docente.

Também como podemos ver, na proposição de atividade prática sugerida no livro, a realização de uma dobradura, a casa, ensinada passo a passo, também é um modelo de casa estereotipada, uma contradição com o próprio tema abordado no livro, ao discutir que existem diferentes tipos de moradias. Todavia, no final do capítulo, a obra encerra com uma atividade na qual todas as crianças devem reproduzir a mesma casa, desconsiderando a diversidade de formas de habitação que a própria realidade do contexto da sala pode ter. De certo modo, a atividade prática contradiz o que sugere o roteiro prévio dado por D4, no que se refere ao olhar para os conteúdos de cidadania e ética presentes e o respeito aos contextos regionais e globais, aspecto também negligenciado na análise apresentada.

No que se refere às imagens de arte que são encontradas nos livros analisados, a grande maioria serve apenas para ilustrar os conteúdos trabalhados, ou seja, arte nesses casos fica à serviço de campos de conhecimentos, são elementos decorativos dos livros e dos temas tratados. Assim, considerando que nenhum dos grupos olhou criticamente para essas questões, somos levadas a inferir que, aos olhos dos(as) estudantes, esses aspectos viram verdades, reforçam o caráter ilustrativo da arte e o modo como ela deve estar à serviço dos demais campos na escola, pois as imagens e atividades, a exemplo das citadas, foram tomadas como bons exemplos de interdisciplinaridade entre história e arte, no caso dos livros citados.

Aspecto ainda mais agravante foi destacado na fala de uma das estudantes, quando afirma que os livros analisados, ainda que tenham falhas, são melhores do que o livro que é

adotado na escola onde trabalha, uma vez que o mesmo trabalha a partir das datas comemorativas, o que na visão da estudante acaba por obrigar as professoras daquele contexto a esperar que as datas cheguem para poder ser trabalhado em sala de aula.

Ao final das apresentações de todos os grupos, D4 destaca que alguns elementos não foram percebidos, como, por exemplo, o hino nacional na contra-capá de alguns livros, deixando marcas de um discurso. Nessa direção, afirma a necessidade de prestar atenção, ver um pouco mais os limites desses materiais e perceber que tipo de prática e pensamento eles sinalizam. No entanto, a docente não fez nenhuma menção às ilustrações e às imagens da arte que circulam nos livros, também não fez nenhuma crítica às atividades sugeridas.

A partir do exposto, inferimos que o mesmo contexto disciplinar, em situações diferentes, revela a presença de uma dimensão estética, ora mais aproximada da ideia de arte e estética horizontal, portanto, uma aproximação com um modo contemporâneo de pensar esses campos, ora mais afastada dessa compreensão. Essa reflexão coaduna com o que nos diz Perissé (2009, p. 46) quando analisa o contexto educacional e diz que na “formação sempre poderemos perceber pontos positivos e lacunas. A formação estética resulta das relações que estabelecemos, e que continuamos estabelecendo, com obras de arte de todos os tipos, em circunstâncias favoráveis ou menos favoráveis”.

As questões levantadas acabam por reforçar nossa compreensão de que, se a formação de professores(as) não proporciona experiências estéticas que provoquem aprendizados nos sujeitos, que os(as) atravessem, abalem suas certezas, questionem os modos de ver/ler o mundo, tirem-lhes das caixas, questionem seus valores, então, estamos fadados(as) a aceitar o que nos é esteticamente imposto como verdade e deixarmos de lado nossa capacidade de também tecer nossos próprios julgamentos estéticos. Também nos indicam a necessidade urgente de continuar olhando criticamente para os materiais didáticos escolhidos pelas instituições de educação básica e distribuídos a partir das políticas públicas, o que motiva as escolhas e os modos como os mesmos são utilizados pelos(as) professores(as), além do esforço necessário na formação para que os(as) estudantes participem desse tipo de atividade de análise em todos os campos de conhecimentos com os quais poderão atuar no chão das escolas e para além dos livros didáticos, numa aproximação com o olhar crítico explorado também pelo campo dos Estudos Culturais.

Na direção desse olhar crítico sobre diferentes artefatos culturais, D5, na leitura e discussão de um dos textos orientadores da disciplina, ainda que brevemente, discute os artefatos culturais enquanto elementos que desafiam os(as) professores(as) e suas práticas,

impelindo-os(as) a práticas mais desafiadoras. Em seguida, exemplifica com o cinema e questiona: “O cinema está aí, mas o professor vai ao cinema?” (D5).

Como vimos, ao refletir tudo o que observamos *lá*, os estímulos a esse olhar estético para o cotidiano ou para artefatos culturais que integram nossas práticas também aconteceram de forma mais intensa em alguns momentos e em algumas componentes curriculares e quase inexistente em outros. Interessa-nos aqui registrar não apenas falhas, mas apontar caminhos, pistas para pensar outros modos de movimentar a formação de professores(as) a partir do (com)part(r)ilhar de ações, práticas pedagógicas que evidenciaram a presença de uma dimensão estética e a preocupação em tornar a formação mais estética e arejada.

Nessa busca caleidoscópica, lançamos um olhar mais pontual para as experiências vivenciadas e relacionadas ao cinema, mais precisamente, por entendermos filmes enquanto artefatos culturais provocadores potenciais de experiências estéticas, aspecto que consideramos pertinente na/para a formação estética/cultural de futuros professores(as), coadunando, assim, com Perissé (2009, p. 69) quando diz que “a sétima arte é educativa em pelo menos três direções. Quando vemos o ensino tematizado pelo cinema. Quando utilizamos o cinema para ensinar determinados saberes. E quando ensinamos a arte de fazer cinema”. Esses aspectos orientaram também o nosso olhar para o cinema nas componentes curriculares que compuseram nossos pontos de parada. Vejamos, em seguida, alguns recortes de aulas observadas:

A sala estava cheia, aproximadamente 40 estudantes tentavam se organizar confortavelmente numa sala de aula tão pequena. Aos poucos, a agitação típica do início da aula do turno da noite deste grupo foi cedendo espaço. Na pauta do dia, D3 e D4 trazem o curta-metragem “Recife Frio”, de Kleber Mendonça Filho, produzido em 2009. O filme foi projetado no quadro da sala, com o equipamento de som de uso pessoal das docentes. Após alguns impasses técnicos, sanados por um estudante sempre solícito nesses momentos, começamos a assistir ao filme. Olhares atentos, poucas conversas, algumas risadas durante a exibição. Nem parecia que lá fora transitavam tantas pessoas. Nesse dia, o barulho externo pareceu não comprometer a aula.

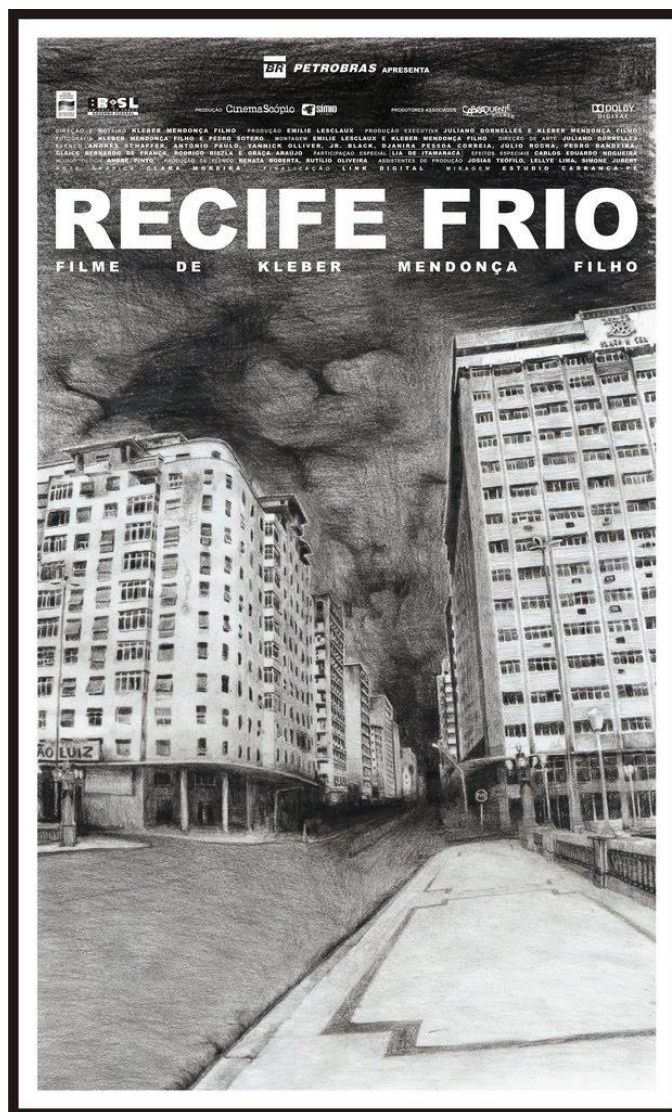


Imagem 103: Cartaz do filme Recife Frio, 2009

Direção: Cleber Mendonça Filho

Disponível em: <<https://vimeo.com/9970440>>. Acesso em: 11 out 2014

No debate que seguiu a exibição do curta, os(as) estudantes se colocaram da seguinte forma: “O filme para nós é uma invenção, mas se outra pessoa assistir pode pensar que isso é realidade” (fala de A14). Já outra acrescenta: “A importância da ficção para aguçar a imaginação” (fala de A15). Nesse momento, D3 fala: “Será que ele não inventa outra coisa pra gente ver o mesmo de outra maneira?”.

A partir das discussões, D3 e D4 adentraram na apresentação de um elemento importante para o cinema e para os desdobramentos dos conteúdos da disciplina, o roteiro. Para esse momento, utilizaram como estratégia de atividade prática a distribuição de materiais para que os(as) estudantes, em grupos, produzissem um roteiro, elegendo cenas, recortes, músicas. Vejamos abaixo algumas imagens extraídas do catálogo Fotografia, de Alcir Lacerda, organizado pela filha do fotógrafo, Betty Lacerda e publicado pela CEPE editora, mais especificamente o trecho no qual trabalha a temática “Cidades”, distribuído para um dos grupos para servir de base para a atividade prática solicitada:

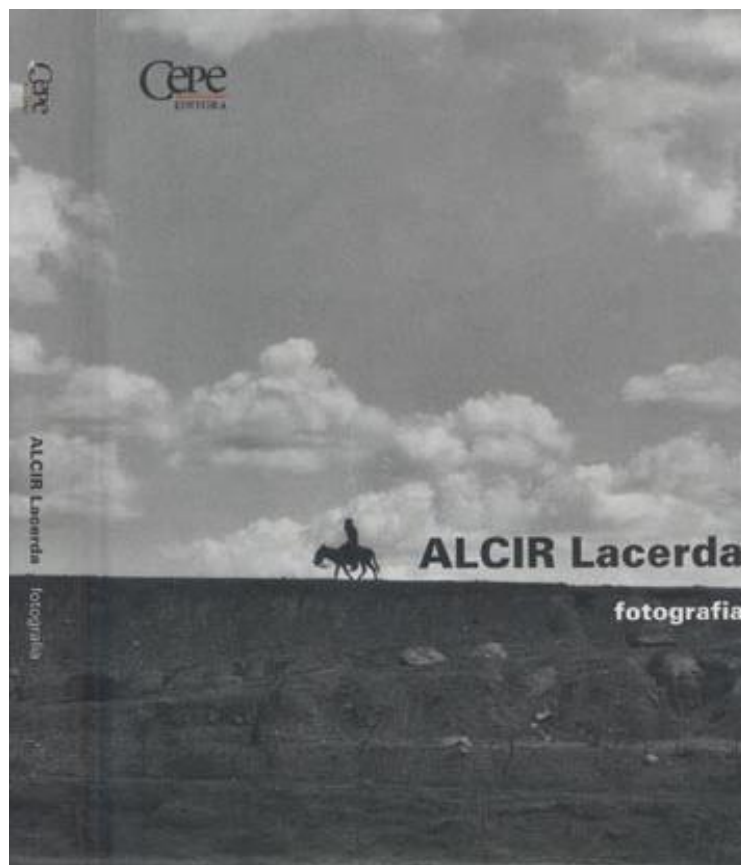


Imagem 104: Capa do catálogo fotográfico de Alcir Lacerda, fotografia
Cepe Editora, Recife, PE



Imagens 105: Alcir Lacerda, fotografia
Temática: cidades
Cepe Editora, Recife, PE



Imagem 106, 107 e 108: Alcir Lacerda, fotografia
Temática: cidades
Cepe Editora, Recife, PE

Após um momento reservado para que os(as) estudantes pudessem ver um pouco mais dos materiais observados e discutissem, D3 e D4 começaram a dar pistas para cada grupo pensar a produção do roteiro. No grupo no qual participamos, diante das imagens, houve uma chuva de ideias, dentre as quais destacamos em nossas anotações:

1. Várias imagens da cidade vista do alto, como se alguém estivesse vigiando;
2. Ruas mais desertas, o perigo no Recife;
3. Imagem das jangadas nos rios;
4. Evento religioso no rio.

Por fim, o grupo conclui que, em todas as imagens, o rio e o mar são elementos importantes para o fotógrafo. Após um tempo para discutir e preparar a atividade, os grupos apresentaram os roteiros criados para o restante da turma. Vejamos o roteiro criado para um curta-metragem a partir das fotografias de Alcir Lacerda:

Título: Construções Anônimas.

Gênero: documentário não ficcional.

Música de fundo para abrir o filme: A cidade, de Chico Science.

Foco do filme: imagens de prédios, casas, palafitas, rio, pessoas em movimento, comércio da cidade.

Trilha sonora: Cidadão, de José Ramalho.

No debate estabelecido após as apresentações sobre as experiências de criação coletiva, a ideia do real/irreal na criação, os impasses nas tomadas de decisões, três estudantes ressaltam da experiência de criação de roteiros:

“Como a gente vai construindo uma linguagem com imagens do real, mas que pode gerar outras criações” (fala de A16).

“Existe um campo fértil para cada um do grupo” (fala de A17).

“A gente aprende a olhar” (fala de A18).

Após essas contribuições, a aula é encerrada. Alguns(mas) estudantes já estavam inquietos(as) para sair mais cedo, aspecto comum em todas as aulas observadas, sobretudo, por ficarem com medo de enfrentar a parada de ônibus na saída após as 21h30. Mas, a agitação não foi maior do que as cabeças fervilhando, saímos com a sensação de termos aprendido muito. Esse aspecto foi percebido nas falas soltas, nas conversas de corredores durante a saída da turma (DC3).

Nesse dia, por questões pessoais e de saúde, D3 e D4 não puderam estar presentes e o filme reservado para o dia, “O substituto”, lançado em 2013 e dirigido por Tony Kaye, foi passado por uma das estudantes monitoras. A exibição do filme aconteceu no Auditório do Centro de Educação.

Antes de começar, algumas estudantes saíram para comprar pipocas e distribuíram para o restante da turma. A maioria insistiu para que o filme fosse dublado, alegando que ficavam cansados(as) ao ficar lendo a legenda. Luzes apagadas, quase toda a turma presente. Silêncio! O filme começou.

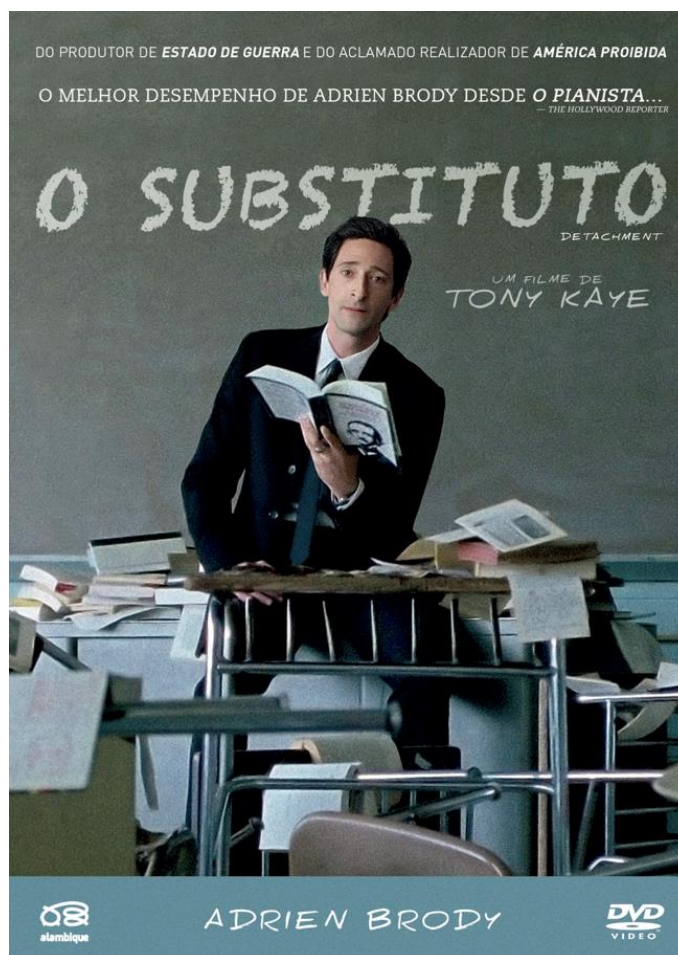


Imagem 109: Cartaz do filme “O Substituto”, 2013
Direção: Tony Kaye

Mesmo com a ausência das docentes, percebemos que os(as) estudantes se interessaram, assistiram ao filme inteiro, inclusive insistiram em deixar passar até o final, mesmo com a forte chuva que caía do lado de fora. Ao final, os(as) estudantes receberam a orientação encaminhada pelas docentes da atividade para ser realizada em casa: escrever as impressões do filme assistido para ser discutido na aula seguinte. Nós, enquanto observadoras e participantes das aulas, também fizemos a nossa atividade que foi recolhida pelas docentes na aula seguinte, assim como as atividades dos(as) demais estudantes. Vejamos o relato que escrevemos:

“O filme fala da escola, dos sujeitos que nela convivem e transitam, do cotidiano desse lugar tão cheio de especificidades, mas, especialmente, fala do professor. Nos levou a pensar em como nós, professores(as), não nos despinos de nossa vida lá fora para adentrar na sala de aula. Carregamos para a sala de aula nossas angústias, nossos medos, estresses da vida cotidiana, alegrias, dores, ainda que seja reconhecido o imenso esforço que fazemos para não levar a casa para o trabalho e nem levar o trabalho para casa. Penso que isso é IMPOSSÍVEL!

O filme nos deixou arrebatadas, perplexas, mexeu com a gente, nos fez pensar nas relações que buscamos estabelecer com nossos(as) estudantes. Mas também nos fez pensar em como é possível acreditar nas pessoas, nas possibilidades de mudanças, em dar-lhes oportunidades, vez e voz, independente de ser um jovem ou um moribundo. Por outro lado, também nos mostrou uma face dura da vida, a nossa impotência para lidar e até mesmo para saber conviver com nossas limitações.

Enfim, esse é um daqueles raros filmes que nos deixa pensando e refletindo sobre a vida, mesmo depois das luzes acenderem, do som cessar e das vozes começarem a surgir no ambiente de exibição”.

No debate orientado por D3 e D4 na semana subsequente, alguns(mas) estudantes destacaram cenas, imagens e falas que chamaram atenção e remeteram a pensar o campo da educação e as práticas que veem no cotidiano ou que irão enfrentar. Vejamos abaixo alguns destaques:

- A fala de uma personagem que diz: “O que é que eu vou fazer com ela em casa”, para discutir o quanto que os pais esperam que a escola e os(as) professores(as) façam pelos(as) seus/suas filhos(as).
- A forma como os(as) professores(as) tornam-se professores(as), nas falas destacadas no início do filme, muitos(as) deixam entender que “*caíram de paraquedas* na profissão” (fala de A19).
- Uma cena específica (cena final do filme) quando aparecem folhas de livros e cadernos sendo levadas ao vento no corredor central de acesso às salas de aula, numa atmosfera enevoadada, o que fez pensar que o modelo de escola como depósito de crianças não funciona mais, está em crise, um sinal de abandono.



Imagem 110: Fragmento do filme “O Substituto”, 2013

Direção: Tony Kaye

Recorte da imagem: Fabiana Vidal, 2014

Paralelamente às falas, D3 e D4 propõem reflexões para pensar o contexto, as exigências atuais relacionadas ao sistema de avaliação impostas às escolas e que ditam um modelo de escola que é aceito. Trata-se de um exercício de olhar mais uma vez, agora a partir dos registros imagéticos e dos atravessamentos proporcionados pelo filme, de uma forma de aguçar a criticidade dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, as docentes passam também a exibir trechos e discutem com mais detalhes, dando ênfase também às questões técnicas que precisam ser observadas por todos(as) para a elaboração do trabalho final da CC3, a produção de um curta-metragem. Desse modo, estimularam os(as) estudantes a perceberem: as falas das personagens, professores(as) que aparecem nas cenas em preto e branco; as falas da personagem principal em cenas coloridas; os trechos relacionados às memórias do passado, sempre na coloração sépia; a inserção da animação no início do filme; a linguagem corporal e o modo como a câmera é posicionada em alguns momentos; o som dos saltos altos; os efeitos *slow*; a mistura de efeitos de luz e música de fundo para compor a cena. A aula encerra, saímos com a sensação de que todos(as) estavam transbordando informações, dissecamos um filme, percebemos o que antes não tínhamos percebido (DC3).

A aula deste dia foi destinada às primeiras orientações para o trabalho final da disciplina. D3 e D4 apresentaram a temática que norteadora dos curtas a serem produzidos: “Olhares sobre...” professores/professoras, alunos/alunas, escolas.

Nas duas semanas seguintes, as aulas foram cedidas para que os(as) estudantes se reunissem para discutir e produzir o filme, trabalho final da disciplina, a ser entregue na última semana de aula, juntamente com a atividade “Diário Sensível”, que consistia

na produção individual de impressões sobre todos os filmes assistidos durante o semestre, a saber:

- Viagem à lua, 1902, direção de Georges Méliès;
- Cinema Paradiso, 1988, direção de Giuseppe Tornatori;
- Recife Frio, 2009, direção de Kleber Mendonça Filho;
- Janela da Alma, 2001, direção: João Jardim e Walter Carvalho
- Matrix, 1999, direção de Lana Wachowski e Lilly Wachowski;
- A Onda, 2008, direção de Dennis Gansel;
- O Substituto, 2013, direção de Tony Kaye;
- Escritores da Liberdade, 2007, direção de Richard LaGravenese.

No último encontro, como combinado, foram exibidos todos os filmes produzidos pelos(as) estudantes, abordando os seguintes temas: “Olhares sobre a EJA na universidade”, “Uma aula fora dos muros da universidade: didática diferenciada”, “Onde há educação?”, “A minha educação”, “Todo dia é a mesma desculpa” e “Pipocas Queimadas”. Após a exibição dos curtas, D3 e D4 abrem espaço para o debate, os(as) estudantes falam sobre o processo de produção e os aprendizados, alguns(mas) destacam que foi uma experiência muito rica, sobretudo, por nunca terem vivenciado nada parecido no curso.

Os(as) estudantes que produziram o curta “Uma aula fora dos muros da universidade: didática diferenciada”, que estavam no último período, destacam que além do filme, a experiência de acompanhar o grupo de uma disciplina onde a aula aconteceu fora da sala de aula, no centro da cidade do Recife, foi muito enriquecedora, que eles(as), integrantes do grupo, já no último semestre do curso, nunca tinham vivenciado possibilidades de aulas de campo fora da UFPE, que a experiência permitiu perceber também a riqueza de aprendizados que uma aula de campo proporciona, possibilitou conhecer e entrar em contato não apenas com os conteúdos, mas olhar para a cidade de outra forma, perceber nela outros detalhes.

Já os(as) estudantes que produziram o curta “A minha educação” apresentaram um olhar crítico para a estética dos ambientes da própria universidade, com banheiros e corredores do Centro de Educação degradados, comparando-os com as instalações de outros centros, a exemplo do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente com as instalações do curso de Hotelaria, com seu prédio recém construído, bem conservado e limpo. Na discussão sobre esse filme, uma estudante destaca a questão da invisibilidade presente na formação, quando pessoas e até mesmo lugares e espaços que transitamos não são percebidos. Após o debate, a aula se encerra. Para nós e, acreditamos, para muitos(as) estudantes, também encerra-se o semestre de experiências estéticas nesta componente curricular (DC3).

Depois de pouco mais de 30 dias de recesso para as festas de final de ano, retomamos às atividades para a finalização do semestre letivo. No retorno, no primeiro dia de aula, pela primeira vez, após quase 1 ano de nossa inserção no campo, encontramos a sala limpa, com aparência de ter sido lavada, com as carteiras organizadas, nos dando uma sensação de conforto e acolhimento. Nas semanas subsequentes, foi destinado um tempo exclusivamente para as produções da atividade final da CC4.

Chegado o grande dia, a exibição dos filmes produzidos pelos(as) estudantes. Consideramos importante dizer que, nas orientações dadas por D4 para esta produção, tomou-se como eixo norteador a importância de considerar que muitos são os atores que podem narrar de diferentes maneiras, que há modos distintos de contar histórias, para além do viés temporal, linear, descritivo e que enfatiza os indivíduos/personalidades; para além do foco marxista, também linear e com ênfase nas questões da economia, mas em uma direção não linear, com temáticas que perpassam o sensível e as pessoas comuns, partindo da ideia de que e de que em tudo temos conexões com diferentes campos, bebe-se em diferentes fontes para se construir histórias. Assim, para a finalização das experiências vivenciadas durante o semestre, D4 reservou a sala 12, o Anfiteatro Professora Iracema Pires, por ser o espaço com melhor estrutura para esse tipo de atividade naquele momento.

A docente inicia apresentando o vídeo que ela produziu juntamente com o seu grupo de PIBID, motivados(as) por duas referências, Larrosa e seu conceito de experiência, e o poema “Didática da Invenção”, de Manoel de Barros.

Em seguida, os(as) estudantes apresentaram os vídeos sobre histórias que contribuem para contar histórias do Recife, produzidos como atividade final da disciplina. Vejamos os títulos e a ideia central de alguns curtas produzidos:

- A Emparedada da Rua Nova: reconta a história das mulheres emparedadas nessa conhecida rua da cidade, também apresenta uma entrevista com o diretor e ator recifense, Jorge de Paula, que fala da adaptação da obra de Carneiro Vilela para o teatro. Autoria: Carla Albilene, Dacymere Gadelha, Tayná Schelling e Soraia Gomes.



Imagem 111: Fragmento do curta: A Emparedada da Rua Nova, 2014

Recorte da imagem: Fabiana Vidal

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b5BqKqSnCKk>>. Acesso: 14 mai. 16

- Cara ou Coroa: aborda a Rua da Moeda, sua história, os acontecimentos e conflitos do dia 01/05/2015. Autoria: Maria Clara Albuquerque Souza, Jamesson Manuel da Silva, Kelly Karoline Ferreira da Silva e Rafaela Teixeira dos Santos.
- Loucas pela Tamarineira: aborda a história do Hospital Ulisses Pernambucano e sua importância para a cidade do Recife, bem como a situação deste espaço nos dias atuais. Autoria: Renata Guimarães, Sônia Nunes e Jennifer Souza.



Imagem 112 Fragmento do curta: Loucas pela Tamarineira, 2014

Recorte da imagem: Fabiana Vidal

- Assombrações do Recife: destaca histórias em torno do Teatro de Santa Isabel, da Praça Chora Menino e do Cemitério de Santo Amaro. Autoria: Taís Tavares da Silva, Isabela Júlia e Glaubyanne Kelly Ferreira da Silva.
- Reciclub: aborda como temática os clubes do Recife, com ênfase na história do Clube Bela Vista. Autoria: Amanda Souza, Cinthia Carolina, Flávia Bezerra e Elizabete Alves .



Imagem 113: Fragmento do Curta: Reciclub, 2014
Recorte da imagem: Fabiana Vidal

Os(as) estudantes estiveram atentos(as) às apresentações. Mas, o tempo foi um impeditivo para que debates e uma conversa mais alongada fossem possíveis após cada exibição, considerando, sobretudo, essa aula ter sido o último encontro da turma. Vale salientar que durante a apresentação, alguns filmes tiveram problemas, como: mídias que não abriram e que precisaram ser substituídas pela gravação na memória auxiliar, equipamento de som que não funcionou em alguns momentos e precisou de ajustes. Após a exibição de todos os filmes, D4 destaca que os problemas surgidos são contornáveis, sobretudo, ao considerar que a maior parte dos(as) estudantes envolvidos(as) estavam vivenciando pela primeira vez esse tipo de produção. Durante o rápido debate no final da aula, uma estudante destaca a experiência proporcionada pela CC4 quando propõe o desafio de produzir um filme e relembra Manoel de Barros quando diz que “é preciso transver”. Nas palavras da estudante:

Não é só transver, mas proporcionar isso para outras pessoas [...]. A gente acaba vendo que a gente é capaz de fazer. A gente acaba transvendo o mundo e se transvendo principalmente (fala de A21).

Após essa fala, para encerrar o semestre, D4, emocionada, propõe que todos(as) registrem o que ficou das experiências vividas na CC4. Vejamos o nosso registro com o qual fazemos uma leitura das experiências que também nos atravessaram:

“Ficaram os registros e as marcas da construção de um outro curso de Pedagogia, onde os modos de ensinar e aprender desconstroem práticas resistentes, ainda presentes, e lançam sementes para uma formação de professores atores e autores, capazes de construir outras histórias nas nossas práticas.

Não sairemos desta disciplina da mesma forma que entramos, pois a cada aula fomos atravessadas pelas diferentes experiências estéticas proporcionadas” (DC4).

A partir dos fragmentos narrados, podemos pensar na potencialidade que experiências estéticas envolvendo o cinema podem provocar na/para a formação de professores(as),

deixando conteúdos transbordarem de suas caixas, (re)mexendo com as ordens que ditam regras e como os modos de pensar formas, de abordar temáticas, avaliação, histórias, contribuindo para retirar a formação em Pedagogia das fôrmas que a aprisionam. As experiências apresentadas nos mostram que outros caminhos são possíveis, caminhos mais estéticos.

Housen (2000, p. 150) afirma que, “para descobrir como olhar para as coisas de uma nova maneira, o aluno tem de partir da sua própria experiência em vez de tentar apropriar-se da maneira de ver dos especialistas”. Essa autora nos faz pensar nas provocações postas pelas componentes curriculares, quando os(as) estudantes foram estimulados(as) a construir narrativas sobre o campo da educação e sobre as histórias do lugar onde vivem. De certo modo, a junção dessas narrativas ajudaram os(as) estudantes a construir as grandes histórias dos campos trabalhados, Educação e História. Ao mesmo tempo, inferimos que esses sujeitos aprenderam outros modos de construir narrativas pelas experiências estéticas vivenciadas no sentido deweyano, de imersão na prática, pois, no processo de produção dos filmes, foram instigados(as) também a pensar esteticamente, a fazer escolhas por cenas, recortes, ênfases, luzes, ao mesmo tempo, provocaram e produziram outros modos de construir conhecimentos.

Mais especificamente, a experiência de produzir cinema vivenciada na CC4 coaduna com a importância dada pelos Estudos Culturais à aproximação entre as experiências dos(as) estudantes e os conhecimentos legitimados no currículo. Para nós, as experiências narradas revelam aproximações entre vida e cotidiano por meio de experiências estéticas que constroem histórias que produzem conhecimentos, histórias que consideram também como válida a não-linearidade, vista a partir das rupturas, deslocamentos, descentramentos e complexidades, conforme sugere Giroux (2012, p. 96) quando diz que, na perspectiva adotada pelos Estudos Culturais, a história não “diz respeito simplesmente a fatos, datas e eventos. Ela diz respeito também a examinar criticamente nossa própria localização histórica”.

Se tomarmos a metáfora deweyana sobre a pedra que desce um morro e entendermos que a experiência provocada pelo rolar da pedra deixa marcas, restos de folhas, areias e musgos, vincos marcados por outras pedras que estavam pelo caminho, para comparar com tudo o que foi vivido nas CC3 e na CC4, somos levadas a entender que os(as) estudantes, futuros(as) professores(as), não passaram incólumes pelas experiências estéticas relatadas. De algum modo, foram atingidos(as) pelas experiências e estas poderão provocar rebatimentos nas ações futuras, nos modos de ser, estar e agir enquanto intérpretes e trabalhadores(as) culturais. Vejamos os excertos a seguir para pensar um pouco mais:

Ahh, na CC3, os textos que tinham, eu li eles pouco, apesar de tê-los, mas aquela coisa de você ver aqueles filmes e você escrever, pronto, aquilo ali pra mim foi o suficiente. [...]. Porque a, a coisa do, porque eu acho que isso mexe com a coisa dos sentimentos, né, então, acho que você precisa escrever, você precisa falar, não só escutar. Eu faço isso, eu faço aquilo, então, aquilo ali foi outra visão. E ela foi uma disciplina, parece que ela era meio rápida, né? Porque a gente não tinha o horário, não tinha muito tempo, mas aí aquela coisa da escrita, até hoje eu fico pedindo [...]. E as pessoas vão criando ali, né, fazer alguma coisa, fazer o vídeo, né, no final. Que a gente fica tirando onda, se ficou bom ou não. O experienciar (E1).

A questão mesmo das análises, você assistir, porque você geralmente assiste filme descomprometido e ali na disciplina a gente assistia filme comprometido, com um olhar diferente, né? (E4).

Botar música, colocar filme não é só para deixar os meninos alegres. No curso de Pedagogia, eu percebo muito isso, as atividades, elas são muito pensadas nesse sentido, de colocar o menino, de motivar (D4).

Essas falas nos levam a afirmar que o cinema não foi utilizado como forma prática, ferramenta ou informação, mas como elemento provocador de experiências, seja por estabelecer uma relação com os(as) estudantes enquanto espectadores(as) deste artefato cultural para fazer pontes com a vida, com a sala de aula, com o chão das escolas, para pensar o campo da educação ou por torná-los(as) produtores(as) e protagonistas, para além da ideia de cinema como passatempo e momento para divertir, acalmar, relaxar, conforme crítica destacada por D4, perdendo-se toda a potencialidade que esse texto cultural tem para ser utilizado na escola. Dito de outro modo, as experiências com o cinema nas duas componentes curriculares destacadas se aproximam da ideia de experiência estética no sentido deweyano, mas, ao mesmo tempo, também da ideia larrosiana de experiência enquanto aquilo que atravessa o sujeito.

Osteto & Leite (2004, p. 105) interessa-se pelo imbricamento entre Educação e Cinema e defende a importância deste texto cultural na formação de professores(as) como forma dos(as) estudantes saírem da posição daquele(a) que contempla para a posição do diálogo, da compreensão, da ressonância, da significação e da produção de conhecimento, por isso, defende a importância de:

Viabilizar a circulação do conhecimento – no caso, estético e cultural – e ampliar e qualificar o repertório – aqui, cinematográfico –, favorecendo a formação de cidadãos críticos e sensíveis, é uma proposta político-ideológica que vai contra manutenção do status quo, uma vez que conhecimento confere poder.

Por sua vez, Barbosa (2003, p. 11) acrescenta que “a educação se torna mais reflexiva à medida que os alunos se tornam conscientes de seu papel como intérpretes culturais”. Desse modo, nos deixa pistas para pensar o duplo compromisso da formação de professores(as), no

que se refere a alimentar os(as) estudantes de uma formação estético/cultural e, assim, contribuir para que se percebam enquanto intérpretes culturais e, ao mesmo tempo, abastecê-los(as) de elementos que lhes permitam ser protagonistas.

A partir das contribuições destacadas, giramos o caleidoscópio mais uma vez e começamos a olhar mais atentamente para outros lugares da nossa viagem. Mais precisamente, quando sistematizamos nossos pontos de parada, estabelecemos *a priori* o olhar para CC obrigatórias e eletivas relacionadas ao campo da Arte no curso de Pedagogia, por entendermos que nesses lugares poderíamos encontrar potenciais elementos para as formações estéticas/culturais dos(as) estudantes. Assim, tomadas pelos registros realizados, juntamos outros tantos elementos ao nosso caleidoscópio e começamos a construir outras imagens. Vejamos alguns desses registros:

Regularmente, o docente inicia suas aulas divulgando os eventos culturais da cidade para os(as) estudantes, deixando pistas de possibilidades de formações estéticas/culturais para além da formação. Nesses momentos de compartilhamento de possibilidades de experiências estéticas/culturais na cidade do Recife, o docente citou: Exposição no Museu da Cidade do Recife; Espetáculo “O guardador de poetas”, no Teatro Joaquim Cardoso, Festival O Boticário de Dança; Festival Ver Ouvindo – com áudio descrição; Porto Digital; Socialização da agenda de cursos e programação do Paço do Frevo; Distribuição de kits sobre a ciclovía implantada no Recife; Folder do espetáculo Piolin; Divulgação do lançamento do livro “Nova Fase da Lua: escultores populares de Pernambuco”; Folder do Museu Cais do Sertão.

Na semana subsequente, nesse mesmo momento inicial, como parte da rotina da aula, o docente inicia a divulgação de eventos. No entanto, ao divulgar uma exposição do artista pernambucano Kilian Glasner, na Galeria Amparo 60, uma estudante pergunta se a entrada é gratuita. Nesse momento, responde: “A galeria é uma galeria para rico, que faz exposição e divulgação para vender e que não gosta de pobre por lá”. A estudante aparentou se sentir constrangida com a resposta, outras trocaram olhares desaprovando o comentário do docente que continuou normalmente dando outros avisos de eventos da cidade (DC1).

Vale destacar que grande parte dos eventos divulgados por D1 em suas aulas são gratuitos ou de baixo custo, com preços acessíveis para estudantes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que o docente aproxima os(as) estudantes das produções culturais que circulam na cidade, também vai contra este pensamento contemporâneo do campo da Arte/Educação quando diz quem pode e quem não pode ir numa galeria, evidenciando o discurso da macroestética, de um modo de pensar arte elitista e para poucos(as) privilegiados(as), que distancia os(as) estudantes desse lugar “sagrado”, a galeria (PEREIRA, 2013).

Sobre isso, Darras (2006, p. 11)⁴⁸ afirma: “la question de l’art comme pratique culturelle typique et exclusive des groupes dominants est posée”. Para o autor, essas maneiras de pensar,

⁴⁸ Tradução livre: A questão da arte como prática cultural típica e exclusiva de grupos dominantes está posta.

ainda que pontuais, como observamos no momento transcrito da CC1, são resquícios do pensamento típico do século XX e ainda resistentes em práticas nos dias atuais e acabam por manter a separação que determina quem compete conhecer, produzir e pensar arte. Mas é preciso que se diga que apenas esse aspecto citado não é suficiente para encaixotar o docente em uma perspectiva fechada, tradicional, elitista, ainda que esses aspectos se sobressaíam na fala proferida aos(as) estudantes.

Tomamos as pistas dos estudos de Hall (2013, 2014) e o debate trazido por Moreira e Cunha (2006) para entender as questões evidenciadas no fragmento citado. Esses autores discutem que, no contexto contemporâneo que estamos imersos, as identidades recebem influências de vários sistemas culturais. As identidades são caleidoscópicas, um mesmo eu pode revelar contradições e pensamentos em constante processo de mudança.

Na busca por mais elementos para entender a formação de professores(as) enquanto política cultural, tomamos Costa (2010) e continuamos a perseguir experiências de práticas culturais que contribuam significativamente e incisivamente na/para a formação de identidades estéticas no curso de Pedagogia. Vejamos os relatos a seguir:

Ainda nos primeiros dias de aulas, D2 frisou sua proximidade e a ênfase que daria às Artes Visuais na CC2, em virtude de ser este o seu campo de formação. Naquele momento, destacou que a arte na escola não se resume ao campo das Artes Visuais, e que outras linguagens compõem este campo, Música, Teatro e Dança. Assim, pensando na importância de fomentar algumas reflexões acerca dessas linguagens, destacou que organizou previamente alguns encontros com profissionais para compartilhar experiências e apontar pistas, caminhos de diálogos com a música, o teatro e a dança na escola. No primeiro encontro, a professora convidada (PC1) falou sobre o Ensino do Teatro na escola. Dando início, PC1 pediu que os(as) estudantes falassem todas as palavras que remetem para eles ao ensino do teatro na escola, dentre as quais destacamos: talento, diversão, corpo e voz, libertação, linguagem, comunicação, desinibição. Alguns(mas) relataram a ideia que conhecem do teatro na escola, das vivências que tiveram quando crianças, como: participar de jograis, decorar peças, encenar aulas de história.

Após essa chuva de palavras e algumas reflexões, PC1 apresenta brevemente o lugar ou o não-lugar do teatro no campo educacional. Na visão da docente, “O teatro deve estar na escola a partir da experiência estética, da vivência do teatro. Entender sua história e os modos de aprender com esse campo, consigo e com o outro” (PC1).

Em seguida, PC1 passa a apresentar uma das possibilidades de contato com o teatro na escola, por meio do “jogo teatral”, o qual se fundamenta em duas referências desse campo, Viola Spolin e Ingrid Koudela. Após alguns esclarecimentos, propõe um exercício de jogo teatral com o grupo. Nesse momento, percebemos que todos(as) participaram ativamente, sentiram-se empolgados(as) com as discussões e com o exercício prático proposto. Tudo aconteceu ali mesmo na sala de aula, no pouco espaço entre as carteiras e a mesa da docente, com muita boa vontade de todos(as) em se organizar da melhor forma nas condições físicas da sala.

Na semana subsequente, após os avisos iniciais da aula, D2 faz a indicação do livro “Descobrimos os grandes artistas: a prática da arte para crianças” de MaryAnn F. Kohl e Kim Solga, para aguçar o arsenal de leituras e pesquisas dos(as) estudantes e enriquecer as reflexões sobre o campo das Artes Visuais. Em seguida, apresentou as

duas professoras convidadas PC2 e PC3, que falaram respectivamente da Dança e da Música na escola.

Assim, PC2 se apresentou e falou da sua inserção também como professora de dança em cursos na cidade do Recife. Em seguida, adentrou nas discussões voltadas para o campo educacional e apresentou dois importantes livros que abordam o ensino da dança e que também estão contemplados nas referências complementares do plano de ensino distribuídos na CC. Em seguida, PC2 apresentou algumas questões relacionadas a dança enquanto técnica e enquanto processo vivenciado para ilustrar algo na escola e, para enriquecer esse momento, propôs que os(as) estudantes falassem sobre o que pensam, sobre o que já vivenciaram ou perceberam.

Enquanto duas estudantes destacaram os ganhos, as possibilidades de entender o corpo, as relações, outra destacou que na escola a dança é utilizada para apresentar algo que foi estudado, e em geral, é fruto de treinamento na preparação de coreografias para datas comemorativas.

A partir dessas contribuições, PC2 apresentou as seguintes questões: “Que tipos de corpos queremos formar? Corpos dóceis ou corpos que sabem como se colocar?”. Nesse momento, D2 complementou dizendo: “A arte não está na escola para formar bailarinos, artistas visuais, mas para formar as pessoas desde a infância de forma mais completa”.

Finalizado esse momento, D2 colocou a música “Estudo Errado”, escrita por Gabriel o Pensador em 1995, como objetivo de aguçar as reflexões e propôs aos(as) estudantes refletirem não sobre o menino apresentado na música, mas sobre que tipos de “meninos” que pretendemos formar. Se queremos formar para o silêncio e para os corpos dóceis ou para outro tipo de aluno.

Vejamos parte da letra da música ouvida:

– Atenção pra chamada! Aderbal?

- Presente!

- Aninha?

- Eu!

- Breno?

- Aqui!

[...]

Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

[...]

Então eu fui relendo tudo até a prova começar

Voltei louco pra contar:

Manhê! Tirei um dez na prova

Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova

Decorei toda lição

Não errei nenhuma questão

Não aprendi nada de bom

Mas tirei dez (boa filhão!)

Encerrada a música, a aula continuou a partir do segundo momento planejado para o dia, a participação da professora de música convidada, PC3, para falar um pouco sobre esta linguagem na escola.

PC3 se apresentou e falou sobre sua relação com a música e, em seguida, pediu para que os(as) estudantes falassem um pouco de suas experiências com essa linguagem na escola. Vejamos o que alguns(mas) apontaram: atividade de canto; quase inexistente; cantar na educação infantil como recurso para passar tempo e trabalhar conteúdos; datas comemorativas.

Dando continuidade, PC3 apresentou brevemente a historicidade do ensino da música, enfatizando que isso tem uma relação estreita com a legislação. Após a síntese, propôs que todos(as) pensassem sobre as possibilidades com o ensino da música, tendo em vista que ainda que tenhamos limitações por não termos vivenciado a educação musical, todos(as) já somos conhecedores(as) de algo relacionado à música.

Em seguida, indicou quatro textos que discutem a educação musical para a formação de professores(as) generalistas, adentrou nos aspectos destacados pelos(as) estudantes e ressaltou o risco de pensar a música na escola para o uso em datas comemorativas, por reduzir a capacidade desta linguagem para a formação de crianças. PC3 também destacou que a música é linguagem, logo, a criança tem o direito de se expressar usando-a. Para tanto, há 3 aspectos importantes: a formação continuada na área, a parceria entre pedagogos(as) e professores(as) de música para adentrar na educação musical na escola e a música como recurso didático.

Dando continuidade, PC3 sugeriu o livro “Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança”, de Teca Alencar Brito, além de autoras como Beatriz Ilani e Elvira Drummond, estudiosas do campo da educação musical que desenvolvem estudos voltados para a formação de crianças. Em seguida, apresenta CD’s com músicas para serem trabalhadas na escola, como: Saltimbancos, Palavra Cantada; Meu pé, meu querido pé; Arca de Noé, Panda Lelê. Por fim, para encerrar a aula, PC3 propõe uma atividade prática a partir de sons e gestos, tornando dinâmico esse momento final da aula, segundo comentários dos(as) estudantes que fizeram questão de ficar até o final e participar dos debates e das atividades práticas propostas (DC2).

Aproximando-se do calendário festivo, Semana da Páscoa, D2 traz para a turma uma imagem e apresenta-a como sendo de uma produção visual contemporânea do artista Alex Flemming, intitulada “Chocolate Engorda”. Vale destacar que o ano da produção não foi apresentado pela docente. Em seguida, instiga o grupo a dizer o que pensam da imagem apresentada. Vejamos a figura em questão:



Imagem 114: Chocolate Engorda, Alex Flemming⁴⁹. Data não encontrada

Os(as) estudantes passam a dizer o que veem e percebem. Dando continuidade, D2 discute a data do calendário religioso que se aproxima, como os(as) estudantes vivenciaram a Páscoa na escola e como ainda hoje estas datas são trabalhadas em muitas instituições, na busca pela crítica destes momentos e da relação que os mesmos têm com o campo em estudo na CC. Alguns(mas) estudantes, que já possuem

⁴⁹ Destacamos que não encontramos, ao longo de nossa pesquisa, nenhum registro impresso ou disponibilizado na internet acerca dessa produção apresentada e que pudesse enriquecer nossas análises. Desse modo, tomamos apenas as informações disponibilizadas pela docente para a escrita da narrativa.

experiências docentes, destacaram que ainda resistem as músicas ensaiadas para apresentações, as pinturas de painéis, formas estereotipadas e os enfeites decorativos para serem usados pelas crianças. Nesse momento, D2 também socializa suas práticas enquanto professora na educação básica e narra uma experiência vivenciada também no período da Páscoa, sobre o modo como utilizou como referência as produções do mesmo artista, Vik Muniz, realizadas com calda de chocolate e açúcar para trabalhar com as crianças. Nesse momento, os(as) estudantes começaram a mostrar-se surpresos(as) com as possibilidades de romper com modelos ainda vigentes e resistentes nas escolas.

Após o debate, D2 pega duas caixas de chocolates, alguns pequenos recortes de papel colorido e cola, distribui para cada estudante um chocolate e pede para que ninguém coma de imediato. Então, propõe a seguinte atividade: colocar uma música para tocar e no tempo da música cada um(a) deveria comer um chocolate e realizar uma produção com a embalagem e o papel colorido que foi distribuído, podendo cortar, colar, picotar, rasgar, de modo que cada um(a) deveria se apropriar da embalagem do chocolate. Vejamos abaixo parte da letra da música escolhida por D2, “Pirraça”, cantada por Vanessa da Mata:

Passa o tempo sem demora
Quando não penso nas horas
Os ponteiros do relógio
Fazem voltas se não olho
Mas quando acendo o fogo
Para fazer um café
Vejo o tempo parar
Pra água ferver
[...]
Quando paro que olho as horas
Para o tempo que me olha
E espero ansiosa
Vou comendo a casa
Paçoca, suspiro, cocada, jujuba
Quindim, bombom, churros, bomba
[...]
Paçoca, suspiro, cocada, jujuba
Quindim, bombom, churros, bomba

Vejamos um exemplo da produção proposta, na qual fomos convidadas a participar:

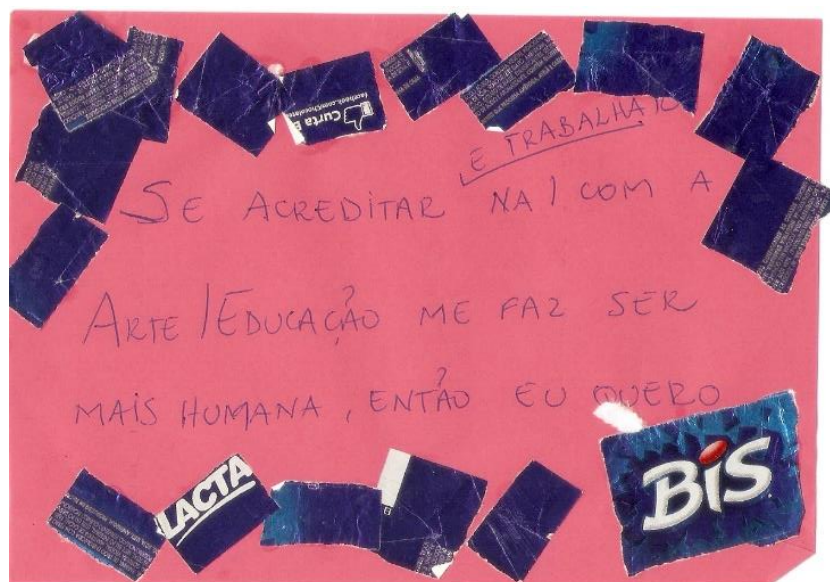


Imagem 115: Produção realizada em sala de aula pela pesquisadora.

Ao final da aula, todos(as) socializam suas produções e D2 novamente discute sobre as formas como a data comemorativa, Páscoa, é trabalhada na maioria das escolas e sobre a importância de olhar criticamente para estas questões (DC2).

As narrativas destacadas nos levam a pensar dois aspectos relacionados à formação estética/cultural dos(as) estudantes, pelo diálogo e a ampliação das reflexões sobre as linguagens da arte e os modos de pensar produções relacionadas às visualidades alinhadas com os debates mais contemporâneos desse campo.

O primeiro relato indica uma preocupação em abordar, na formação de professores(as), as quatro linguagens do campo da Arte. Para tanto, a docente parte da sua linguagem de formação, as Artes Visuais, e contempla as demais linguagens – teatro, dança, música – a partir da contribuição de docentes com formações específicas. Com um tempo restrito, cada encontro de apenas 1h de duração, reduzido, sobretudo, pela carga horária da CC, D2 consegue trazer outros olhares para serem compartilhados, extrapolando o universo de experiências e possibilitando pontes sinalizadas no texto do Programa da Disciplina entregue ainda no início do ano letivo à turma, de modo que os(as) estudantes que vivenciaram essa componente curricular puderam compreender, ainda que brevemente, que essas linguagens possuem códigos, modos de ensinar e aprender específicos, apontando para a preocupação da docente em contribuir com a formação de futuros(as) trabalhadores(as) culturais que entendam essas questões e, acima de tudo, que resistam a polivalência em Arte, questão nevrálgica deste campo e ainda muito presente no campo educacional. Já o segundo relato, surgiu da própria vivência, por estarmos naquele momento na semana da Páscoa, para tanto, a docente tomou uma produção artística em formato impresso e utilizou-a como detonadora para debates acerca das compreensões e práticas relacionadas às visualidades no contexto educacional, sobretudo no que se refere à relação com datas comemorativas. Mais especificamente, ao mesmo tempo em que conheceram uma produção artística contemporânea, os(as) estudantes também entraram em contato com música, gostos e cheiros. Para nós, esta experiência contemplou na atividade vivenciada, uma experiência estética envolvendo imagem, sons, sabores e odores, o que, na visão deweyana, pode ser caracterizada como uma experiência com qualidade estética.

Na direção do que foi discutido, em uma das aulas da CC4, ao tratar a importância do olhar criterioso para imagens e produções que insistem em circular nas escolas, D4 exemplifica a ideia de formação que está implícita em atividades como pintar flores com o caule verde e as pétalas rosas, mas que, na crítica da docente, “esse tipo de atividade subestima a capacidade do(a) estudante de produzir sua própria flor”.

Neste percurso investigativo, viemos fazendo um esforço para juntar peças e compor nosso caleidoscópio. Assim, buscamos elementos em nossos referenciais para ler as imagens que se formavam cada vez que novos giros eram dados. Essas lentes e bússolas que orientaram nosso trilhar também nos levaram a olhar para momentos em que consideramos que o currículo consegue romper com barreiras e cercas que delimitam ou encerram a formação às salas de aulas, mais especificamente, direcionamos nosso olhar para as aulas de campo, por entendermos, a partir de nossas observações, que outros aspectos afloram e que o currículo assume outras características que merecem reflexões mais acuradas. No entanto, consideramos pertinente destacar que o nosso guia, o PPC/Pedagogia (2007), não contempla nenhuma informação acerca da importância desse elemento na/para a formação de professores(as).

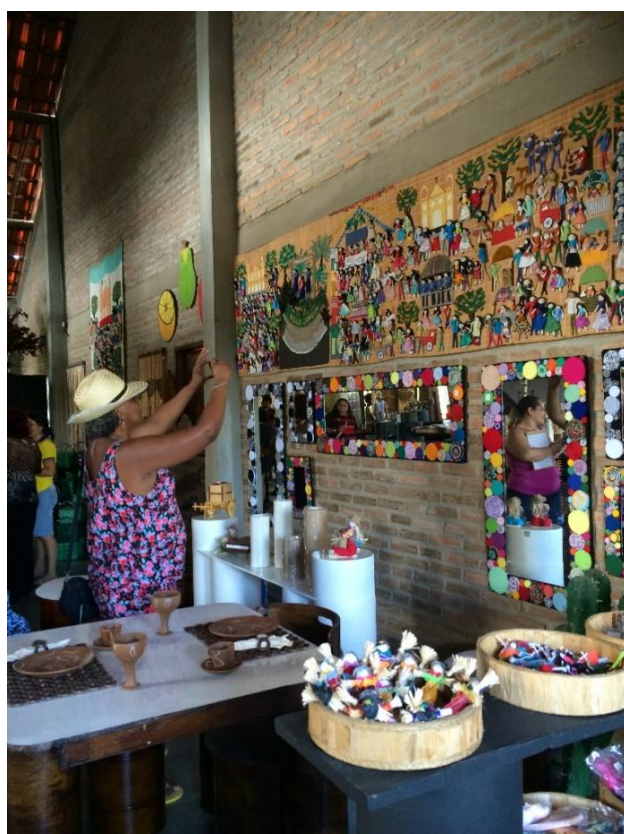
Duarte Júnior (2008, p. 17) ajuda-nos a pensar um pouco mais sobre isso quando diz que a “educação transcende os limites dos muros da escola para se inserir no próprio contexto cultural onde se está”. Desse modo, para além do campo da Arte, o autor nos deixa pistas para defender o contato com a produção cultural do entorno, como elemento que também compõe nosso processo formativo, pois, para ele, assim como para nós, “ao manter-se em contato com a produção artística de seu tempo e sua cultura, o indivíduo vivencia o ‘sentimento da época’, isto é, participa daquela forma de sentir, comum a seus contemporâneos” (DUARTE JÚNIOR, 2008, p.17, grifo do autor). A partir de então, começamos a apresentar alguns relatos de nossas observações, extraídos de momentos que entendemos que a formação transcendeu os limites das salas de aula, mais precisamente, relatos de experiências de aulas de campo vivenciadas nas CC1, CC2 e CC5. Vejamos alguns trechos que nos ajudam a discutir essa questão:

Ao longo das aulas, D1 e D2 vinham preparando as turmas para a aula de campo que acontece regularmente, a cada semestre na componente curricular. Pelos comentários ouvidos antes desse momento, a viagem programada parecia ser um dos momentos mais esperados pelos(as) estudantes, alguns(mas) até comentaram que era o único momento em que tinham a possibilidade de sair do Centro de Educação.

Chegado o dia da viagem, numa manhã de sábado, com um clima levemente chuvoso, aos poucos, os(as) estudantes começavam a chegar ao Centro de Educação. Malas enormes para apenas 2 dias, conversas, sorrisos, fotografias, marcavam a ansiedade de grande parte dos grupos. Após um tempo, D1 e D2 reuniram o grupo no *hall* do CE para as últimas orientações antes da saída.

No horário marcado, saímos da frente do Centro de Educação em dois ônibus reservados previamente. O primeiro deles, lotado pelos(as) estudantes de D1 e o segundo com uma média de 15 estudantes de D2, grupo que acompanhamos.

Durante a viagem, a primeira parada foi no Centro de Artesanato Tareco e Mariola, localizado na cidade de Belo Jardim, interior de Pernambuco. Os(as) estudantes demonstraram estar bastante empolgados(as), olhares curiosos, pareciam encantados(as) com aquele lugar e com as produções expostas. *Selfies*, fotos em grupo e dos objetos expostos fizeram parte de toda aquela movimentação.



Imagens 116 e 117:
Interior do Centro de
Artesanato Tareco e
Mariola, Belo Jardim,
2014

Fotografias: Fabiana
Vidal

Após um tempo,
seguimos viagem e a
próxima parada
acontece após quase 5
horas na cidade de

Buíque, onde tivemos a oportunidade de ir até a feira central. D1 e D2 deixaram todos(as) livres para andar pela cidade, de ir até a feira, com tempo suficiente. Naquele momento, descemos com os grupos e andamos até a feira, paramos em lojinhas pelo caminho, andamos pelos corredores e ficamos atentas aos estudantes. Percebemos que a maioria parecia se sentir incomodada, fazia muito calor, o sol estava muito forte. Alguns(mas) estudantes fizeram um passeio rápido pela feira, outros(as) nem chegaram a ir até lá, apenas ficaram circulando pela cidade, e a maioria voltou rápido para o ponto de encontro e para o ônibus. Pareceu-nos que aquele momento não havia sido interessante.



Imagem 118: Interior de loja com produtos de couro. Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

Dando continuidade, no meio da tarde, chegamos à pousada. Já cansados(as), mas empolgados(as) pelo que nos esperava, seguimos para a primeira trilha, junto a um grande paredão rochoso, quase num final de tarde, onde fomos brindados(as) por um lindo pôr do sol. Ali, diante de tanta beleza natural, o cansaço de todos(as) pareceu dar uma trégua. Nem mesmo o fato de andarmos de pau de arara pareceu incomodar. Antes de voltar para a pousada, ainda visitamos a Associação dos Guias de Turismo do Vale do Catimbau e pudemos entrar em contato com diferentes trabalhos produzidos naquela região: peças de couro, bordados de crochê, objetos de madeira, chaveiros, pequenas lembranças.



Imagem 119: Trilha do 1º dia, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 120: Saída no caminhão Pau de Arara, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

À noite, para unir os grupos manhã, tarde e noite, D1 e D2 organizaram uma confraternização com a temática Copa do Mundo, tendo em vista ser ano dessa competição mundial. Mesmo após um dia longo e cansativo, todos(as) participaram e encerramos o dia com um amigo secreto de algum objeto comprado durante nossa parada no centro de Buíque.

No dia seguinte, acordamos muito cedo e seguimos para o Vale do Catimbau. Animação, descontração, olhares atentos para as paisagens, cantorias, sorrisos, registros fotográficos e estudantes dispostos(as) a encarar o dia inteiro em caminhão pau de arara, sob sol forte, calor intenso e paradas estratégicas. Tivemos oportunidade de ver arte rupestre em paredes rochosas escondidas em trilhas longas e cansativas, visitar alguns artistas locais e ir a uma comunidade indígena, onde vimos produções em madeira e entramos em contato com tradições, conhecemos e participamos de momentos de pintura corporal e, ainda, pudemos conhecer a dança indígena toré. Vejamos a seguir alguns registros fotográficos:



Imagem 121: Vista do Chapadão, Buíque, 2014

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OJqlAdIZacQ>>. Acesso em: 02 jul. 2014



Imagem 122: Pintura Rupetre. Vale do Catimbau, Buíque, 2014

Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 123: Casa de Luís Benício e Simone, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 124: Produções de Luís Benício e Simone, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 125: Casa e produções de José Bezerra, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 126: Parada na comunidade Kapinawá, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 127: Pintura corporal na comunidade Kapinawá, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 128: Toré, comunidade Kapinawá, Buíque, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

No domingo, após um dia cheio de experiências, novidades, convívios enriquecedores, calor, suor, cansaço, trocas de afetos, sorrisos, aprendizados, voltamos para o Recife, com nossas memórias carregadas das experiências que tivemos naquele lugar (DC1).

Mas, como dissemos anteriormente, perseguimos os momentos em que os muros das salas de aulas foram derrubados e procuramos acompanhar outros momentos. Assim, vejamos outros registros realizados nas componentes curriculares, CC1, CC2 e CC5.

A aula foi planejada para acontecer fora da UFPE, na Escolinha de Arte do Recife (EAR), quando os(as) estudantes puderam conhecer pessoalmente esse importante espaço da história da Arte/Educação brasileira. Na EAR, fomos recebidos(as) com um café da manhã acolhedor e, em seguida, participamos de um grande momento de conversa com o docente que apresentou um pouco a história e a importância daquele lugar. Em seguida, todos(as) puderam circular pelos espaços, ver os detalhes, trabalhos de crianças expostos, produções de alguns artistas, a exemplo de Mestre Vitalino, Francisco Brennand e Gil Vicente, que fazem parte do acervo. Também conheceram e perceberam diferentes ateliês e as formas de se pensar e praticar arte naquele espaço. Dando continuidade, fomos levadas(os) até o Museu do Estado de Pernambuco (MEPE), acompanhados(as) por duas monitoras, no entanto, em virtude do tempo, não pudemos entrar no museu, apenas chegamos, ficamos em frente, alguns(mas) tiraram fotografias e depois retornamos para EAR quando encontramos novamente o docente que fez uma avaliação com o grupo sobre aquele dia. Muitos(as) estudantes se colocaram de maneira positiva, destacaram esta ter sido a primeira aula diferente, fora do Centro de Educação, em 3 anos de curso, uma possibilidade de unir o que estudaram com a vivência da aula de campo (DC1).



Imagem 129: Roda de conversa, Escolinha de Arte do Recife, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal

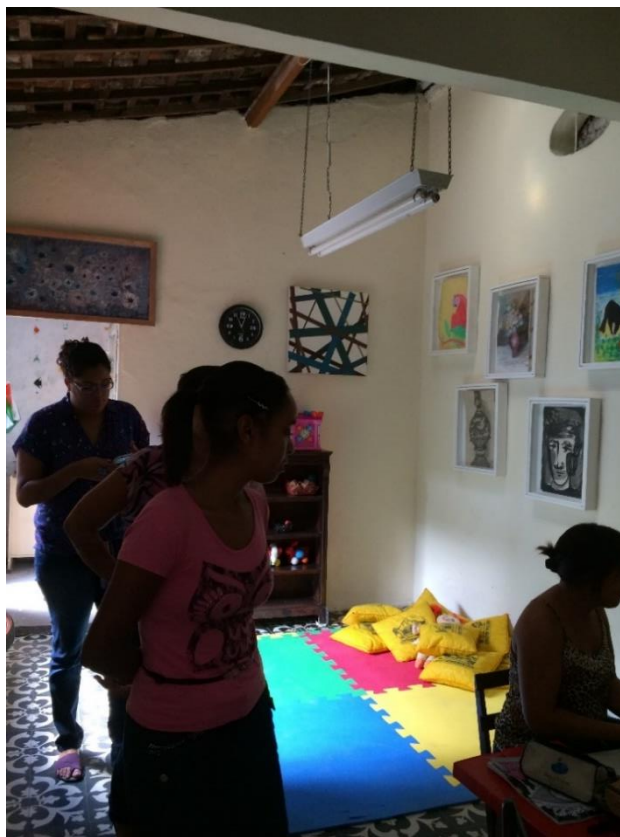


Imagem 130: Visita a
Escolinha de Arte do
Recife, 2014
Fotografia: Fabiana
Vidal

Nesse dia, na CC2, a cidade do Recife foi a sala de aula. D2 planejou uma aula no bairro do Recife Antigo, onde nos encontramos no início da tarde e seguimos para o primeiro espaço reservado pela docente, o Centro Cultural dos Correios, com o objetivo de ver a exposição permanente do acervo dos Correios e também as exposições temporárias “O silêncio, o caos, o labirinto e o altar”, de Manuel Dantas Suassuna, e a Exposição “O Sertão de Zé do Mestre”.

Entramos na sala onde acontecia uma das exposições temporárias e nos deparamos com olhos de encantamento de alguns(mas) estudantes, outros comentavam com os(as) colegas o estranhamento causado, sobretudo, por ser uma sala com um grande painel produzido pelo artista, com pouca iluminação, onde a luz mudava lentamente, proporcionando experimentar diferentes sensações, com a imagem produzida pelo artista, provocadas também pelo ar bastante frio que circulava no ambiente.

Aos poucos, os(as) estudantes iam se revezando entre as salas, olhares curiosos em todos os ambientes deixavam transparecer que, para a maioria, aquele espaço expositivo era desconhecido. Muitos(as) estudantes estavam excitados(as), queriam tirar fotografias, registrar cada momento, cada pintura, cada painel exposto. De certo modo, aquela agitação estabelecida revelava uma característica típica do tempo contemporâneo: o interesse pelo registro, por marcar a passagem no lugar, em detrimento do olhar mais atento.

Nesse lugar, não houve mediação do próprio espaço expositivo e D2 preferiu deixar os(as) estudantes livres para circular no espaço.

Saímos do Centro Cultural dos Correios e fomos caminhando até o outro espaço a ser visitado, o Paço do Frevo, localizado na Praça do Arsenal. No caminho, fomos ouvindo os relatos de encantamento dos(as) estudantes e uma delas, nesse momento, nos revelou que tinha até vergonha de dizer, mas que aquela era a sua primeira experiência de ir ao bairro do Recife Antigo, que já tinha ouvido falar no bairro e sabia que tinha coisas legais, mas que nunca tinha tido a oportunidade de conhecer e que agora percebia o quanto que a visita naquele lugar poderia, inclusive, ser vivenciada por seus alunos, já que a mesma já atua em uma escola no interior.

No Paço do Frevo, ficamos esperando no *hall* central, onde um vermelho vibrante espalhado pelo teto e paredes arrebatou os olhares, ao mesmo tempo, as frases e palavras escritas aguçava os olhares curiosos. D2 agendou previamente nossa entrada. Desse modo, tínhamos a nossa espera dois mediadores que nos acompanharam durante a visita e orientaram sobre o que estava exposto no espaço, seguindo com a turma dividida em dois grupos.

Durante a visita, percebemos mais uma vez a empolgação dos(as) estudantes, evidenciados pela necessidade de fotografar e registrar os momentos vividos ali com o grupo. Depois de um tempo, todo o grupo foi reunido no centro do espaço expositivo e tivemos uma aula de frevo com um dos mediadores do local. A maioria dos estudantes fez questão de participar dessa experiência. Por fim, fomos levados(as) para uma sala de exibição de um documentário sobre o frevo. Nesse momento, uma estudante sentou ao nosso lado e começou a apontar elementos para pontes (aulas e projetos) a serem desenvolvidos na escola em que trabalhava.

Encerrando a tarde de aulas, seguimos para o Museu Cais do Sertão. Lá, novamente, D2 agendou a visita e fomos recebidos(as) por um mediador que iniciou sua fala destacando que “o objetivo do museu é criar esse olhar para o sertão que é diferente daquele olhar que a gente já tem e que vemos nas novelas e filmes”.

Ao entrar no espaço, fomos levados(as) para uma sala de exibição de filmes, ilha Sertão-Mundo, quando assistimos o documentário de 16 minutos “Um dia no Sertão”, do cineasta Marcelo Gomes. Naquele momento, sentados(as) em pequenos banquinhos de madeira, percebemos o silêncio, olhares atentos, não apenas pela tela de projeção imensa que se espalhava do teto ao chão, mas também pelo som que vinha de todos os lados, além da qualidade estética do filme. Ao final, depois de uma cena de céu estrelado típico de uma noite do Sertão, um amanhecer de sol forte surge no centro da tela, ao mesmo tempo em que o filme se encerra, abre-se uma porta que nos convida a conhecer as demais partes do museu. Nesse espaço, os(as) estudantes se espalharam e exploraram livremente os diversos ambientes. Aos poucos, após mais de 3 horas de estímulos à construção do nosso olhar estético, já no início da noite, alguns(mas) começaram a se despedir (DC2).



Imagem 131:
Exposição “O
silêncio, o caos, o
labirinto e o altar”,
Centro Cultural dos
Correios, Recife, 2014
Fotografia: Fabiana
Vidal



Imagem 132: Paço do Frevo, Recife, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 133: Aula de Frevo, Paço do Frevo, Recife, 2014
Fotografia: Fabiana Vidal



Imagem 134: Museu Cais do Sertão, Recife, 2014

Fotografia: Fabiana Vidal

Aula na CC5, final de período, a sala estava cheia. Logo de início, D5 percebeu que o refrigerador de ar estava quebrado e providenciou a troca de salas, de modo a acomodar-nos melhor naquela manhã de calor forte. No primeiro momento, na sala de aula, D5 relembrou alguns conceitos discutimos anteriormente. Em seguida, partimos para o segundo momento do dia, uma aula no último andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Seguimos todos(as) juntos, alguns(mas) subiram de escada os 15 andares até o terraço, outros(as) preferiram o elevador; depois de algum tempo, cansados(as), com muito calor e sede, chegamos ao terraço. Lá, uma surpresa nos esperava, todos(as) ficaram encantados(as) com a visão que tivemos.



Imagem 135: Vista da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014

Fotografia: Fabiana Vidal

Chegando no 15º andar do CFCH, D5 aguardou um tempo e deixou que todos(as) explorassem tudo aquilo que viam. Olhares atentos e curiosos, rapidamente os(as) estudantes começaram a buscar reconhecer pontos importantes da cidade do Recife e que podiam ser vistos lá do alto. Após um momento, D5 pediu que todos(as) parassem um pouco com as fotografias e começou a explicar alguns aspectos: a várzea do rio Capibaribe que deu origem ao nome do bairro que circunda a universidade; a verticalização da cidade enquanto característica da metrópole; a localização do aeroporto no meio da cidade, seus impactos e implicações; a diferença entre moradias na própria cidade; o impacto da universidade no bairro da Várzea; a paisagem modificada pelo homem, as questões de poder centradas em alguns nomes que ocupam e mantêm indústrias no meio da cidade e próximas à universidade, dentre outros aspectos.

Durante toda a aula, foi possível ver o envolvimento dos(as) estudantes. Estiveram atentos(as), participativos(as), questionaram e propuseram reflexões, se engajaram na aula, postura diferente do que percebemos em parte de nossas observações na sala de aula. Essa mesma postura de motivação também percebemos em D5, que deixou transparecer, em seus gestos e falas, que se sentia mais estimulado com esse tipo de aula, além de demonstrar um envolvimento maior com o grupo, assumindo uma postura menos rígida do que a postura que assumia na sala de aula (DC5).

A partir das experiências narradas, em palavras ou em imagens, tomamos Noël (2010, p. 205) como aporte para referendar nosso entendimento das aulas de campo enquanto espaços de experiências estéticas na formação de professores(as), para além dos muros da sala de aula, para além dos limites do Centro de Educação, na vida, em outros lugares que fazem parte do universo dos(as) estudantes, seja direta ou indiretamente, pois, ampliam-se os estímulos ao exercício do olhar estético, o que nos leva a corroborar com este autor quando diz: “podemos ter o que se rotula de experiências estéticas com obras de arte ou com coisas do cotidiano, como a natureza”. Isso nos oferece elementos para inferir que as experiências vivenciadas proporcionaram o deslocamento, a saída do lugar comum, provocaram experiências estéticas/culturais com a natureza, nas atitudes de contemplação dos grandes paredões rochosos, nos momentos de leituras estéticas realizados na feira, nos lugares visitados e das produções artísticas que conheceram na observação atenta das paisagens.

Nessa mesma direção, a experiência da aula de campo vivenciada na CC5, além dos conteúdos explorados, ficou evidente a preocupação de D5 em estimular o olhar estético dos(as) estudantes para o próprio lugar da formação, pondo a pensar a estética enquanto elemento do nosso cotidiano, em algo que também está a nossa volta, no nosso entorno, quando sugere olhar o embelezamento, ou a falta deste, no próprio *campus* da universidade. Vejamos a fala do docente que nos leva a tecer essas considerações: “a universidade cresceu e não se preocupa com o embelezamento. O que indica que para a universidade o embelezamento é algo considerado menor” (D5).

Diante do exposto, inferimos que as experiências estéticas/culturais apresentadas extrapolam os muros da sala de aula e indicam os esforços da/na formação para diluir fronteiras, construir pontes e conectar-se com o cotidiano. Darras (1998), ao falar das formas de acessar conhecimentos, para além da educação formal, apresenta sua concepção de educação cultural e deixa pistas para entendermos os museus e demais equipamentos culturais como instituições que permitem ampliar a formação estética/cultural dos sujeitos.

A partir de Osteto & Leite (2004, p. 18), as aulas de campo como as citadas fomentam “a ampliação de repertórios, além do convite ao encontro com arte”, logo, são experiências importantes não apenas por incluir os(as) estudantes na cena cultural, levando-os(as) a frequentar não apenas museus, mas, por aguçar o olhar estético para a cidade, para o cotidiano, para a arte não apenas sacralizada. Desse modo, concordamos com as autoras quando afirmam que “a experiência de incorporar saídas da sala de aula para ver de perto, contemplar, apreciar obras de arte em galerias, museus, teatros, palcos de dança torna-se uma direção importante” (OSTETO & LEITE, 2004, p. 18). Entendemos e estendemos essa compreensão para além dos museus, galerias ou espaços institucionalizados da arte.

Essas experiências nos levam a entender a necessidade da formação de professores(as) no curso de Pedagogia criar/tecer/aguçar/intensificar as relações com os equipamentos culturais, frequentar espaços de exposição mais vezes, para, uma vez conhecido o lugar, provocar nos(as) estudantes outros modos de ver, usufruir e vivenciar várias miradas e proporcionar outras experiências estéticas.

Essa visão nossa também é compartilhada por D2, quando, em conversa durante o percurso entre os museus visitados, nos relatou que havia naquele momento uma intencionalidade primeira, propiciar aos(as) estudantes conhecerem aquele equipamento cultural da cidade do Recife e entendê-lo também como elemento de formação, seja para a própria formação pessoal do(a) estudante, seja para o processo de autoformação deste a partir do primeiro contato estabelecido.

Sensação muito próxima tivemos quando D1, no retorno da viagem à Buíque, compartilhou algumas inquietações com os(as) estudantes e destacou se sentir surpreso com a falta de interesse de alguns(mas) e o quanto o deixou impactado o fato de grande parte dos(as) estudantes não terem olhado esteticamente para a feira. Também concordamos com o docente sobre essa questão, pois, naquele momento de parada na feira, também percebemos que não houve interesse em circular e ver a feira com todos os seus vasos de barro, candeeiros, peneiras, facas e facões, como lugar de experiências estéticas e de exercício do olhar estético, mas que

também demanda entender aquele momento como sendo um exercício primeiro de trabalhar esse olhar.

No entanto, ao refletirmos um pouco mais ficamos nos perguntando sobre as possibilidades de uma aula de campo para perceber os diferentes exercícios de olhar estético e reconhecemos que, se grande parte dos(as) estudantes, como já foi dito anteriormente, não foi estimulado ao longo do seu processo formativo a perceber ou exercitar o olhar estético, não seria, então, necessário preparar esse momento previamente?

Também Estévez (2003, p. 96) corrobora o olhar dado para essas questões quando aponta deficiências presentes em muitos contextos universitários, que se aproximam da realidade investigada, quando diz que ainda percebe-se:

Insuficiente elaboração teórica integral dos estudantes, particularmente da educação estética, – a subestimação do papel da educação estética na formação cultural integral dos educandos; – ausência da disciplina estética na maioria dos cursos universitários; pouca projeção de fatores tais como o trabalho, a natureza e o entorno universitário com fins estético-educativos; exígua programação de atividades culturais para o tempo livre.

Diante do exposto, entendemos a importância não apenas de pensar aulas de campo, mas prepará-las em todas as minúcias, considerar os aspectos que foram percebidos nessas experiências para serem trabalhados mais intensivamente em outras e, mais ainda, estender as experiências no retorno das aulas de campo, retomá-las na sala de aula e provocar reflexões para construir pontes com outros modos de pensar arte, estética, cotidiano, vida, e nossas práticas no campo educacional. Nessa direção, D4, em uma de suas aulas, destacou: “O fato de ir para o museu, depende de como a gente vai, o que a gente vai fazer com a ida ao museu, tem a coisa de que eu acho que é importante, mas como a gente vai dar sentido a essa experiência?”.

Ao considerarmos que grande parte dos(as) estudantes poderão atuar em escolas públicas e, em grande medida, se deparar com desafios da formação de crianças de realidades culturais diversas, nas quais, geralmente, conhecer esses espaços são experiências negadas, então, fomentar o acesso a aulas de campo como as relatadas, constitui-se como potenciais experiências estéticas formativas não apenas para a formação das identidades docentes estéticas, mas pela possibilidade dessas experiências reverberarem nas práticas dos futuros professores na formação de outros sujeitos, proporcionando vivências culturais que os(as) tirem do lugar comum, que os(as) levem a perceberem que existem outras referências para além daquelas que permeiam o cotidiano de cada um(a).

Isso implica em pensar também a necessidade de fazer desses momentos não apenas um momento de aguçar o olhar estético, mas de transformá-los em experiências estéticas que constroem pontes com a sala de aula, com a vida dos sujeitos e com os modos como os futuros intérpretes e trabalhadores(as) culturais podem se abastecer dos conhecimentos ali expostos para com eles e, a partir deles, construir caminhos em suas futuras ações docentes.

Ao mesmo tempo, essas experiências reforçam nossa defesa de que ações formativas, para além da sala de aula, contribuem na/para a formação de sujeitos conhecedores da sua história, do seu lugar, das referências culturais que fazem parte das identidades do povo, aproximando os sujeitos dos equipamentos culturais da cidade e desmistificando a ideia de museu como lugar para poucos(as) e privilegiados(as) ou de aula de campo como espaço para diversão e passeio.

Retomando os relatos, também emerge a ideia de equipamento cultural enquanto espaço de acesso democrático e de ampliação dos modos de pensar arte e estética, aspecto também percebido na fala do mediador do Museu Cais do Sertão, quando, ao apresentar inicialmente aquele lugar, nos fez perceber a importância da experiência estética para desconstruir, desmistificar e desfazer até mesmo nossos pré-conceitos com relação ao Sertão, para ver e conhecer esse lugar a partir de outro olhar, reconhecer valores na estética do Sertão que constituem parte da história do lugar onde vivemos. Nessa direção, também D4, em uma de suas aulas, destacou: “hoje, por exemplo, a gente tem uma visão do museu bem diferente da ideia no passado, que a gente ia passeando pelos objetos. Hoje a gente tem uma relação com o museu de criação, de invenção, como lugar de problematização” (D4).

Na direção do que propõe D4, numa aproximação entre arte e público, Rasse (2006, p. 131)⁵⁰ nos diz:

La fonction des musées n'est plus seulement de conserver et de donner à voir au peuple, pour l'éduquer, les chef-d'oeuvre de la culture dominante, sélectionnés par les élites, qui s'approprient et se réservent le débat esthétique (portant sur la définition de ce qui mérite d'être conservé et sur l'interprétation de sa fonction symbolique). Le musée justement devient un lieu de débat sur la patrimonialisation des cultures populaires par les populations locales, qui se l'approprient.

⁵⁰ Tradução livre: A função dos museus não é mais somente conservar e dar a ver as pessoas, para educar para as obras primas da cultura dominante, selecionadas pelas elites que se apropriam e se reservam o debate estético (portanto sobre a definição do que merece ser conservado e sobre a interpretação da sua função simbólica). O museu, justamente, vem a ser um lugar de debate sobre a patrimonialização das culturas populares pelas populações locais que dele se apropriam.

De diferentes maneiras, as experiências narradas deixaram impressões nos(as) estudantes, mas também os(as) fizeram pensar nas aulas de campo enquanto elemento para construção de conhecimentos para além da sala de aula. Vejamos o que eles(as) dizem a esse respeito:

Pra mim, a única coisa que mais ficou de mais interessante foi a viagem pra Buíque, acho que é porque eu amo o Sertão e... [pausa longa]. Eu quero muito entender mais essa coisa da Estética, eu acho tão bonito, eu acho bonito a palavra e acho bonito você entender sobre isso, eu quero ter tempo pra poder entender (E1).

Eu fiz questão de ir pra Buíque [...] É a única vez no curso que o curso tá oferecendo isso e eu não vou? E aí, todo, todo mundo que foi, assim, amou. Mas aí eu acho que existe uma, assim, uma parte, uma parcela muito grande que diz: “Isso é chato!”, “Isso é, isso é, sabe?”. E eu não me arrependo não, eu acho que foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida (E2).

Uma das coisas que eu priorizo assim são os espaços fora da universidade porque eu acredito que eles dão uma formação pra gente, eles dão um aparato que aqui a universidade não vai dar, nunca vai dar, as aulas nunca vão me dar isso. Tanto que foi muito bom a experiência de Buíque, que a gente saiu em uma disciplina e nenhuma disciplina fornece isso pra gente. Nenhuma disciplina fornece isso. Nada, nada, nada, nada. Disciplina nenhuma, nenhuma, a gente teve algo que saísse dos muros da escola, não teve nada e foi muito bom pra gente (E3).

O que no início era curiosidade, aos poucos foi se transformando em experiências e aprendizados. Por meio dessa excursão, nós tivemos a oportunidade de compartilhar momentos únicos e incríveis. Sejam esses momentos de medo, cansaço, calor, fome, tensão, interação, alegria, gargalhada, conversa, afetividade, união, entre outros. Desse modo, mesmo que momentaneamente, podemos conhecer um pouco de cada pessoa. Tenho certeza que em cada um de nós foi plantada uma semente e esta nos fez refletir sobre nós e sobre o todo. Nossas pegadas ficaram nas areias do Vale do Catimbau e com elas ficaram também os sentimentos que tínhamos no início, voltamos para nossa rotina com novos sentimentos. Mas as reflexões e aprendizagens que vivenciamos nesse “Paraíso Natural e Selvagem” foram muito significativas e as levaremos para o resto da vida” (Texto publicado no vídeo produzido pela turma da CC1, em 11 jun. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OJqlAdIZacQ>>. Acesso em: 02 jul. 2014).

Essas reflexões ganham corpo ao entendermos que as experiências estéticas podem acontecer com diferentes elementos, sejam eles do campo da Arte ou não, produzidos pelos humanos ou pela natureza. Nessa perspectiva, Campos (2002, p. 104) afirma que “as ocorrências das experiências estéticas não são atribuições específicas para o campo das artes, qualquer objeto ou situação criada ou não pelo homem (por exemplo, um recorte da natureza) contém qualidades estéticas”.

Para um olhar mais acurado, vejamos dois aspectos retirados do PPC/Pedagogia (2007):

A intenção é fortalecer o curso dando ênfase à docência, porém com a preocupação de formar o pedagogo ao mesmo tempo enquanto profissional, pesquisador e cidadão,

com uma formação ampliada para além da docência restrita de sala de aula, atendendo também às demandas emergentes da sociedade (p. 16).

Dimensões epistemológicas e cultural – abrange o campo da formação científica, sem descurar do desenvolvimento cultural dos sujeitos na relação com os diversos saberes e práticas estéticos, religiosos, profissionais, populares nos seus sentidos e formatos mais diversos. É o campo da produção de bens materiais, simbólicos e culturais. Enfatiza o auto-conhecimento, o conhecimento local e global contextualizados (p. 18).

A partir dos aspectos destacados, algumas reflexões surgem: por um lado, o documento norteador da formação inicial em Pedagogia reconhece a docência para além da sala de aula como importante para uma formação ampliada, mas por outro lado, em nossa inserção no campo, percebemos que ainda são tímidas as iniciativas que rompem com essas barreiras, fato também explicitado na maioria das falas dos sujeitos; o documento também ressalta a dimensão cultural e os saberes estéticos, no entanto, ainda são ações pontuais que levam os sujeitos da formação a acessarem os saberes de ordem estética/cultural enquanto elementos que compõem uma das quatro dimensões que integram a formação.

Para nós, se a própria formação não assume esse caráter aberto explícito no seu documento norteador, torna-se preocupante, pois os sujeitos que dela participam poderão também assumir identidades docentes presas à docência restrita, ou ainda, uma vez que não foram estimulados(as) a romper os limites da sala de aula e a reconhecer que há conhecimentos e saberes em outras dimensões, limitarem suas ações docentes futuras, seus modos de acessar conhecimentos e deixarem-se guiar pela lógica que comumente nega e silencia a dimensão estética/cultural na formação em diferentes níveis do campo educacional.

A partir do exposto, somos levadas a inferir que o currículo da formação inicial no curso de Pedagogia se distancia da perspectiva do currículo enquanto política cultural, quando a formação ainda prende-se a modelos que enfatizam saberes tradicionalmente tidos como mais importantes e revela a resistência de hierarquizações, quando ainda prende-se aos modelos tradicionais de acessar saberes, com ênfase nos conhecimentos tidos acadêmicos e científicos em detrimento do acesso a saberes plurais, culturais, estéticos, quando suas ações cotidianas não estimulam ações que incidem na ampliação da dimensão estética/cultural.

6.4.6 Teias caleidoscópicas: experiências estéticas/culturais agregando elementos à formação

Cada vez que percorríamos o lugar da nossa viagem, novos rumos se abriam, novos caminhos mostravam-se oportunos para o nosso trilhar. Aos poucos, nossa imersão no campo

nos despertou a curiosidade para ver um pouco mais, para reparar de modo mais detalhado outras experiências que fazem parte da vida dos sujeitos com os(as) quais convivemos e (com)part(r)ilhamos parte desta viagem, e que também compõem o processo formativo de cada um(a). Mas, é preciso que seja dito, não conseguíamos naquele momento ir além da nossa inserção na formação inicial. Desse modo, como dissemos anteriormente, estendemos a participação dos(as) estudantes que participaram das entrevistas e os(as) convidamos para, durante um período equivalente a pouco mais de 1 semestre, escreverem diários intitulados “Memórias de Percursos Estéticos/Culturais”. Vejamos, em seguida, o texto/convite para essa experiência:

Este caderno é um convite para que você possa registrar seus encantamentos cotidianos, nos diferentes lugares que você transita, seja no curso de Pedagogia ou fora dele.

Desejo que este seja um espaço para registrar as provocações e impressões causadas pelas imagens, textos, poesias, lugares visitados, falas, músicas, enfim, tudo aquilo que te provoca, te toca, te deixa pensativa, te atravessa e que, aos poucos, passa a fazer parte e constituir o atlas das suas experiências, únicas.

Para pensar um pouco mais, deixo um fragmento de Manoel de Barros quando diz que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Obrigada por se dispor a participar do seu cotidiano e construir comigo uma parte importante da pesquisa.

O convite foi bem recebido, alguns(mas) sujeitos participaram mais ou menos intensivamente e apenas uma não participou desse momento, alegou que naquele momento se sentia sobrecarregada com tantas disciplinas que estava cursando.

De um modo ou de outro, esses pequenos diários e as falas dos sujeitos trouxeram novos elementos para olhar o objeto deste estudo, ou seja, na montagem deste imenso caleidoscópio, reservamos para o final a possibilidade de inserir brilhos sutis para, ainda que timidamente, somar às nossas reflexões. Tomando Larrosa (2014) e Giroux e Simon (1999), nos interessou buscar as experiências estéticas/culturais a partir da ideia de que estas compõem o terreno do prazer e atravessam os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, trazem consigo elementos, saberes de outra ordem, estéticos, que somam-se aos demais e contribuem para ampliar a dimensão estética de cada sujeito envolvido(a).

Dewey (2010b, p. 40) nos faz pensar que as condições externas também são provocadoras de experiências, aspecto que entendemos quando o autor diz que “há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências que são constantemente alimentadas por esses elementos”. Ainda que brevemente, o pensador aborda a importância das aprendizagens

paralelas, ou seja, as experiências, para além daquele formato comumente encontrado no campo educacional. Para ele, “aprendizagens paralelas durante a formação de atitudes permanentes, como as de gostar ou não gostar de alguma coisa, podem ser, e com muita frequência são, muito mais importantes do que a lição” no sentido tradicional de acessar conhecimentos (DEWEY, 2010b, p. 49).

Assim, entendemos que as memórias de percursos estéticos/culturais direcionam-se para a ideia de microestética discutida por Pereira (2013) e para o segundo princípio da experiência discutido por Larrosa (2006) – subjetividade, reflexividade e transformação –, pela relação estreita com aquilo que cada estudante, companheiro(a) deste percurso investigativo, considera como experiência estética/cultural que alimenta seu próprio processo formativo, unindo-se às demais experiências da formação, atravessando-os(as) de maneira particular.

A partir dessas considerações, passamos a nos apropriar dos registros e a tentar (re)fazer os percursos estéticos, construindo outra narrativa, com base naquilo que compreendemos e apreendemos com a escrita e a fala dos(as) nossos parceiros, neste processo caleidoscópico onde fala e narrativas se complementam. Nesse sentido, a frase que abre o diário de E1 soou-nos bastante peculiar:

O que me toca é o outro que me passa, é o outro em mim...(CM1).

Apropriamo-nos desse enunciado para dizer que as reflexões tecidas são fruto dos atravessamentos dos sujeitos em nós, das experiências que os tocam e que também nos tocaram por meio das leituras e dos registros deixados por eles(as). Dentre as quais, destacamos de início as sensações experimentadas com a entrevista e com o livro escolhido para iniciar nossa conversa ou até mesmo com o convite para a escrita nos diários de memórias. Vejamos:

Foi tão diferente, tocante, interessante, me fez lembrar a infância, alegrias, dores e amores, me fez conhecer um livro que me tocou, emocionou, foi lindo...[...]. Melhor, nesse dia relembrei que os momentos e pessoas não tão boas, me ajudaram a ser quem sou (CM1).

Está chegando o fim de tudo isso (ou seria o começo?). Eu poderia, ainda, falar de muitos filmes que assisti (no curso e fora dele) ou das outras experiências... Mas, gostaria de falar da experiência de falar sobre a minha experiência nesse caderno. Foi maravilhoso! A possibilidade de rever as coisas e, ainda assim, criar novidades, foi das mais ricas no meu curso (CM6).

Por sua vez, E2 começa sua escrita nos relatando seu receio quando se deparou com o livro apresentado por nós durante a nossa conversa, *Atlas da Experiência Humana*, pela

difficuldade que afirma ter com a leitura de mapas. No entanto, em sua escrita, demonstrou entender os caminhos que buscávamos, nos apresentou seus percursos pessoais e abriu o diário de memórias com o seguinte texto:

Nas PALAVRAS de Ângela Lagos começo a explicitar MEUS encantamentos... “não cabe aos autores explicarem as suas obras. Acredito que devíamos imitar as árvores, que oferecem frutos sem prefácios ou qualquer conversa”. Desafiador, entretanto, fascinante, é produzir um caderno com registros que constroem meu ATLAS DA EXPERIÊNCIA (CM2).

Numa visão ampliada de estética, alguns sujeitos reportam-se a experiências estéticas/culturais a partir do contato com a natureza e apontam algumas possibilidades. E2 enfatiza seus encontros com o mar no verão e em dias de frio, o encantamento ao ver o pôr do sol deixando o céu rosado. Já E1 ressalta seu encantamento pelas paisagens do Sertão pernambucano enquanto elementos que carregam uma certa beleza. Isso implica dizer que, de diferentes maneiras, algumas estudantes corroboram o olhar para um dos aspectos da estética discutido por Suassuna (1992, p. 192), quando diz que “as reflexões sobre a Beleza devem alcançar tanto a Beleza artística quanto a da Natureza”. Vejamos abaixo algumas pistas:

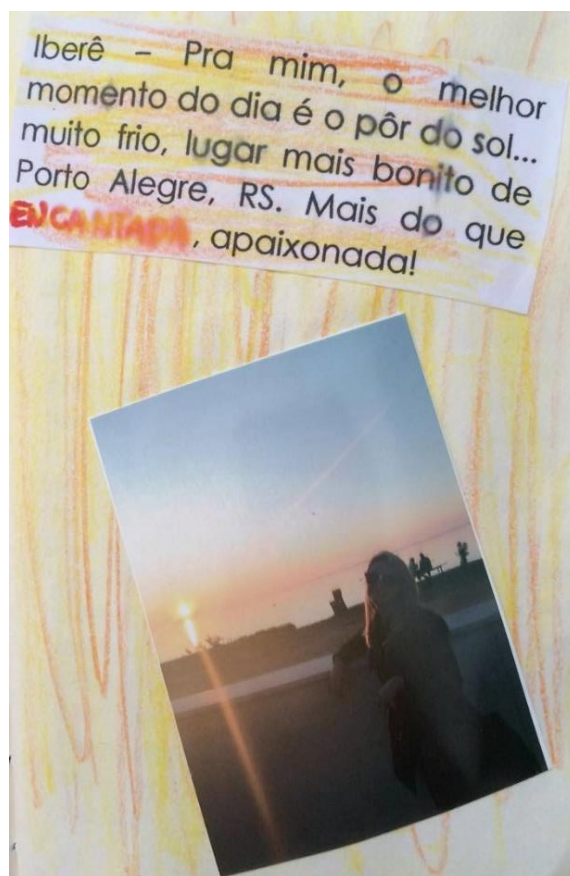


Imagem 136: Registro fotográfico de E1, 2014 (CM2)

Fui para Gravatá, uma cidade a oeste de Recife, pela BR232. Existe uma ponte, que passava um trem. Muito Boa! Amo aquele lugar, bem histórico e aguça minha imaginação aventureira (CM5).

Ah, eu gosto de fazer rapel, eu geralmente vou para o meio do mato mesmo, às vezes eu levo um texto. Eu tenho que ler em algum momento, mas aí eu gosto de fazer rapel, eu gosto de, ter esse contato com o nada, sabe, com o silêncio. Eu preciso disso [...]. No final de semana, eu gosto de fazer isso, eu gosto de, de ir pras minhas reuniões com o pessoal da igreja. Ir tocar violão, se eu não posso ir pro meio do mato, pego o violão e toco um pouquinho, é isso (E5).

Eu ia muito pro Sertão, aí eu fui pra vários lugares do Sertão que eu amo, aí eu, era isso que eu queria fazer, eu queria ir mesmo pra esses lugares pra eu poder fazer alguma coisa. Quando eu fui pra Exu, foi num período de seca ferrada, assim, você via cada coisa linda, meu Deus do céu (E1).

Para nós, os fragmentos evidenciam que os sujeitos são atravessados também por experiências estéticas com a natureza, alimentados(as) pelo olhar atento ao observar paisagens. Carrol (2010, p. 205) corrobora nossa compreensão ao defender que “podemos ter o que se rotula de experiências estéticas com obras de arte ou com coisas do cotidiano, como a natureza. Os elementos mais característicos destas experiências são a atenção e a contemplação”.

Diante do exposto, podemos inferir que a percepção da dimensão estética em elementos e fenômenos da natureza a partir de exercícios e experiências de estímulo ao olhar estético complementa a formação e a construção das identidades dos sujeitos em formação.

Também ganha corpo nos relatos dos(as) nossos(as) parceiros(as) de viagem o contato com pessoas por meio da arte enquanto aspecto importante nessa autoformação estética/cultural, seja enquanto aquele(a) que propõe atividade, seja enquanto aquele(a) que a vivencia. Vejamos o que pensam:

Eu agora estou fazendo um curso de dança contemporânea com uma professora até que estudou aqui, porque com essas pessoas eu não me sinto que tô falando uma coisa demagoga, porque pra outras pessoas que não entendem: “ah, conversa, não sei o que”. Mas assim, eu me sinto mais, né, humana (E1).

O projeto leitura no parque me deu a oportunidade de me apaixonar novamente pela minha profissão (CM2).

Aula de contato em uma segunda surpreendente. Como as pessoas são importantes em tudo o que fazemos. Era uma aula com uma dança livre, mas todos os movimentos deveriam ser pensados em 5 minutos e executados a seguir e tinha que ter a sincronia e leveza. Fiquei com um bailarino que me levou a dançar com os sentimentos... (CM1).

Aula de dança no SESC em uma segunda-feira, algo profundo e forte. Uma aula intensa de encontro consigo... De conhecimentos e sentimentos as quais jamais pensei ter... Entender coisas de mim que jamais imaginei... Por exemplo, que sou sensível,

porém sou tão racional que é como se não conseguisse me entregar às experiências...
Pensei que era livre, mas minha história de vida me prende... (CM1).

A partir do exposto, podemos inferir que esses sujeitos ressaltam as teias de relações provocadas pelo contato com a arte, enquanto proponentes ou enquanto participantes de atividades artísticas, por exemplo, enquanto E1 enfatiza experiências em aulas de dança vivenciadas no SESC Santo Amaro ou em oficinas oferecidas durante um importante evento cultural da cidade, E2 destaca o envolvimento em projetos de leitura estimulados pela formação inicial, mas desenvolvidos a partir de parcerias travadas com diversos sujeitos.

Com as reflexões apresentadas, percebemos que existe uma dimensão estética tanto na natureza quanto em experiências por meio da arte. Esses aspectos também são defendidos por Dewey (2010b), Campos (2002) e Estévez (2003) quando, a partir de diferentes perspectivas, discutem que as relações estéticas com a natureza e com a arte fazem parte e complementam a vida social. Desse modo, deixam indicativos para que a formação de professores(as) extrapole os modelos fechados que ainda resistem, na direção de contemplar outros formatos, mais propositivos, de maior escuta das experiências dos(as) estudantes e que entendam as experiências diretas com a arte, também por meio de práticas artísticas, enquanto elementos formativos que constroem identidades docentes estéticas. Sobre isso vejamos o excerto a seguir:

Ao programar as atividades encaminhadas à educação estética nos centros de ensino, não se deve perder de vista esta característica da educação estética: sua universalidade e, com isso, a possibilidade de desenvolver um processo estético-educativo nas diversas atividades que os estudantes realizam: na atividade docente (acadêmica), na atividade laboral (na vinculação com a produção), na atividade cultural, física, em seu contato com a natureza. Agora, esta diversidade de esferas em que se desenvolvem relações de caráter estético requer a mobilização de numerosos meios, não só a arte (ESTÉVEZ, 2003, p. 73).

Na relação estreita com a arte, E3, E4 e E6 destacam experiências estéticas vivenciadas com a escrita de poesias ou na produção de textos literários voltados para crianças, no entanto, de acordo com as falas destes sujeitos, essas experiências não foram sequer percebidas pela formação. Vejamos abaixo uma dessas produções que nos remete a pensar com Larrosa (2014), que às vezes a experiência se converte em canto:

Abraçar.
Abrir. Acolher. Laçar.
Abraçar.
Ver aberto. Acolhido. Laçado.
Abraçar.
Ativo. Passivo.

Exposto. Guardado.
 Abraçar.
 Sua força.
 Sua força.
 A força do outro.
 Abraçar.
 Toque.
 Cheiro.
 Batida.
 Apêto.
 Deixar.
 Abraçar.
 Ser o outro.
 Sendo-se.
 Não mais o mesmo.
 Abraçar (CM6).

Fróis, Marques e Gonçalves (2000, p. 205) afirmam que “raramente os alunos das Escolas Superiores de Educação contactam com realidades no âmbito da Educação Estética e Artística”. Para eles, “o aprofundamento destas questões está quase sempre relacionado com a motivação dos educadores e investigadores que trabalham isoladamente”. Essa análise, no contexto da formação de professores em Portugal, também é pertinente para pensar a realidade que nos inserimos. Desse modo, nos faz entender que a negação das possibilidades de formações estéticas/culturais, por meio das experiências e estímulos de práticas artísticas na formação inicial, para além da ideia de prática artística enquanto atividade de fechamento de um estudo/conteúdo/temática, merece olhares críticos, uma vez que evidencia-se uma relação cíclica de silenciamento desse aspecto também importante na/para a formação de professores(as) que poderão atuar na formação de outros sujeitos.

Perissé (2009, p. 54) nos faz pensar na importância das experiências estéticas/culturais não apenas para conhecer os fundamentos das linguagens da arte – Artes Visuais, o Teatro, a Dança ou a Música – e como estes contribuem para as práticas futuras, mas também pela capacidade de cada um(a) de se permitir realizar e participar de produções artísticas, de ter experiências com a arte mais intensas e enquanto protagonistas. Conforme aponta o autor:

A capacidade para ver o desenho, sim, mas igualmente para desenhar, e para modelar; para ver as cores, claro, mas também para pintar; para ouvir, sem dúvida, e para falar, e para cantar; para apreciar a dança e para dançar; capacidade para envolver-se com o ato teatral e para atuar teatralmente; capacidade para imaginar, para ler criativamente e, como decorrência, como resposta: criativamente escrever (PERISSÉ, 2009, p. 54).

Vale destacar que, ao longo de nossas observações, em nenhum momento houve uma consulta acerca das possíveis inserções, experimentações e vivências artísticas dos(as)

estudantes que participavam das componentes curriculares. Mais ainda, se considerarmos que parte dos sujeitos da formação inicial foi cerceada desses estímulos ao longo da educação básica – aspecto também ressaltado pelos(as) nossos(as) parceiros –, a negação de experiências estéticas relacionadas às vivências e às práticas artísticas na formação inicial acaba prejudicando essa dimensão também importante para a formação mais completa de futuros intérpretes e trabalhadores(as) culturais, podendo reverberar em alguma medida em suas práticas ou, até mesmo, minar iniciativas daqueles(as) que ainda tentam resistir à dinâmica que o tempo contemporâneo e a própria formação exige.

Para além da ideia de experiência estética enquanto experiência de prática artística, os relatos registrados trazem alguns elementos que merecem nossa atenção. Vejamos:

“Quando a morte conta uma história, devemos parar para ouvir...” Minha maior reflexão dentre tantas desse filme, que assisti na aula, foi o fato de talvez, a morte saber mais da vida, do que nós que vivemos. Ela sempre está lá, do começo ao fim... E mesmo sendo algo que sabemos que vai nos acontecer, nunca estaremos prontos! (CM3, grifo da autora).

A aula nos presenteou com a possibilidade de escrita, baseada nos textos de Larrosa e no filme “A menina que roubava livros”. Ela nos deu um caderno em branco, sem pauta, sem nada escrito, e nos convidou a escrever. A proposta da disciplina é: ler, escrever e conversar (CM6).

É tão massa ver um professor com consciência de sua profissão, ver alguém querendo ver o outro vencer, mostrar o que estuda, desenvolver sua pesquisa, sua vida acadêmica, profissional. É bonito, empolgante ver alguém que se prepara para preparar e buscar beleza no que o outro faz. Essa aula foi tocante pra mim, pois a disciplina era sobre subjetividade na educação e na primeira aula ele incentivou a nossa, perguntando sobre música, poesia, arte...(CM1).

Eu já tinha ido a oficina de Brennand, mas sem dúvida, nenhuma das vezes foi tão marcante quanto essa, que foi proposta pela disciplina de Processos Interativos. Primeiro a própria vivência estética em si, o ambiente, as esculturas e quadros. Não vi da mesma forma. Agora ter o privilégio com explicações da vida e obra, vindas do próprio autor... Sem dúvida me parou e emocionou... [...] Diante do que vivenciei nessa aula de campo, meu olhar e minha opinião das obras de Brennand jamais serão as mesmas (CM3).

Fomos ao teatro com o professor. Foi incrível, a peça falava sobre a história da amizade de duas mulheres que se apaixonavam pelo mesmo homem. Os atores eram muito bons e a peça era bem equipada e possuía uma propriedade claramente estética (CM6, grifo do autor).

Apresentei minhas rodas de leitura, solicitadas pela disciplina, na escola e biblioteca. A primeira roda foi feita na Rodinha, periferia recifense. Num projeto chamado Palavra na Rua (que é coordenado por uma amiga). O livro lido foi: Os três lobinhos e o porco mal. Foi um momento rico e muito divertido. Aprendi muito com os meninos, eles até toparam minha ideia de encenar uma versão deles da história (CM6).

Os momentos destacados reforçam nossa ideia de que as experiências estéticas/culturais buscadas e vivenciadas por parte dos sujeitos da formação de professores(as) estão muito ligadas, ainda que indiretamente, aos estímulos deixados pelas componentes curriculares e/ou docentes, o que acentua nosso pensar acerca do compromisso dos(as) docentes que atuam na formação com esses estímulos para além das aulas, das atividades que valem nota, entendendo as formações estéticas/culturais como elementos a serem continuamente buscados no interior, mas também fora da formação, na vida, nos diversos contextos culturais como forma de ampliar a dimensão estética de cada um(a), reverberando diretamente na/para a formação de identidades docentes estéticas.

Se considerarmos que às experiências estéticas/culturais em diferentes espaços, com a arte ou não, foram minadas ou pouco estimuladas na educação de grande parte dos(as) nossos(as) estudantes, então, somos levadas a pensar, a partir dos relatos, no quão é importante para os(as) estudantes que se apontem caminhos, para que depois, apropriados destes, possam buscar e construir outras rotas, como nos sugere Rancière (1987), nas lições de Jacotot.

Sobre as lacunas de formação estética na educação básica, Perissé (2009, p. 53) discute que isso também pode ser superado a partir de uma busca do próprio sujeito e essa busca faz-se durante toda a vida. Nesse sentido, nos faz pensar no trabalho conjunto de estímulo às experiências estéticas/culturais na/da formação de professores(as) e da busca de cada um(a) por (re)construir os caminhos que foram deixados de lado. Vejamos o excerto que nos faz pensar:

Tenha ou não recebido formação estética na infância e na juventude, cabe ao professor procurá-la intencionalmente, uma formação para ouvir música e não apenas para classificá-la em gêneros, para ver pintura e não apenas falar sobre a história da pintura, para ler um livro nas entrelinhas e não apenas encaixar autor e obra em movimentos literários (PERISSÉ, 2009, p. 53).

Ao processo de busca pessoal do docente, o autor nomeia de autoeducação, a qual podemos também entender como uma autoformação estética, uma autoeducação “para ver e ouvir a arte (e para ver e ouvir tudo o mais), sem a preocupação de ver e ouvir unicamente aquilo que podemos enxergar e escutar todos os dias no plano das coisas úteis, manipuláveis, mensuráveis” (PERISSÉ, 2009, p. 53).

Mas, também é preciso ressaltar que outras pontes atravessam alguns sujeitos e foram por eles(as) destacados: festas agitadas com músicas eletrônicas ou a harmonia das festas de família, viagens pelo interior ou em outros Estados. Essas são algumas das experiências que os(as) alimentaram esteticamente. Vejamos o que nos diz um deles:

É indescritível a explosão de SENSACIONES que temos a cada lugar, cada vista, cada detalhe, cada encantamento. Começando por aquilo que fez chorar de emoção, preciso compartilhar a vontade que me deu subir no palco, viver a história e participar do Espetáculo Korvatunturi... “Uma explosiva fusão de teatro, dança, técnicas circenses e cenários virtuais revelam um espetáculo emocionante para todas as idades”. O parque das esculturas me surpreendeu e me fez querer encinar aos meus alunos daquela forma...a história da imigração alemã contada no silêncio e detalhes das enormes pedras (CM2, grifo da autora).

Por sua vez, E1 destaca como importante elemento formativo sua inserção num coletivo, no qual participa de momentos envolvendo arte, leituras e debates voltados para as questões feministas, fatos relacionados à violência dentro de igrejas e demais espaços.

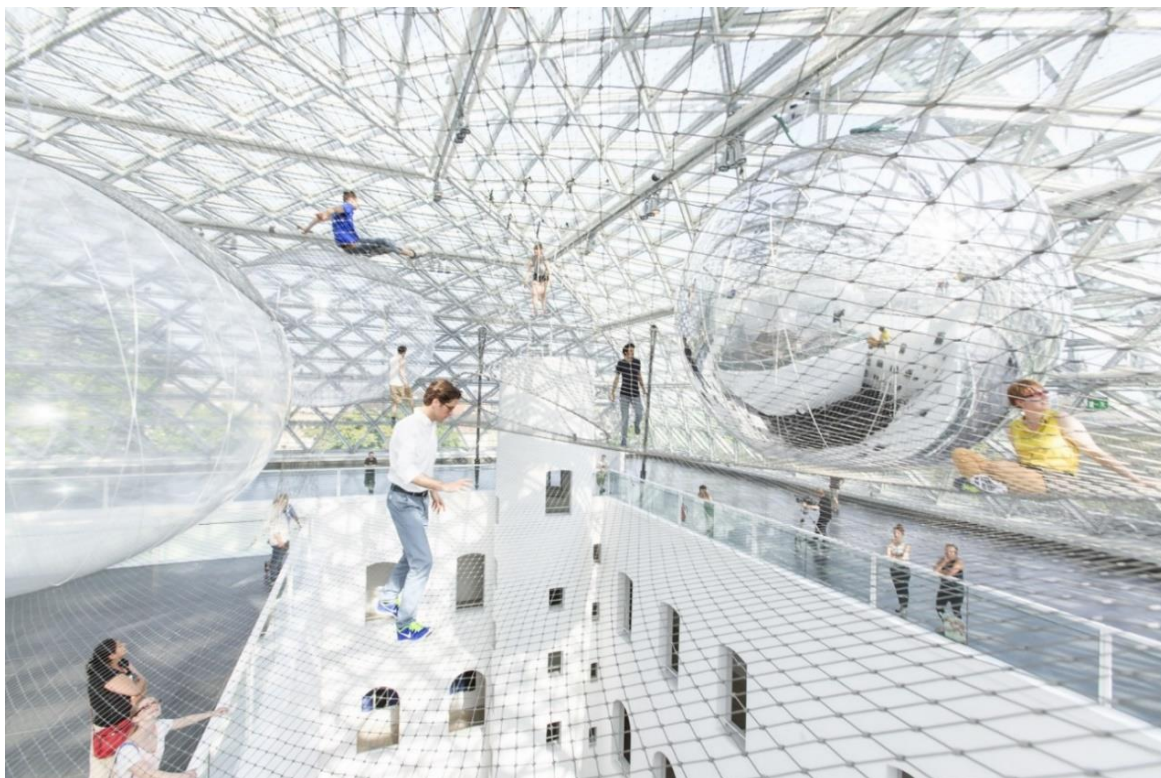
Quanto aos eventos culturais paralelos, de um modo geral, eventos com baixo custo, apenas duas estudantes ressaltaram essa inserção e participação na cena cultural recifense. Mais especificamente, as estudantes abordaram espetáculos que compuseram o Festival Palco Giratório, oficinas promovidas por festivais de cinema, teatro e dança, Feira Nacional de Negócios do Artesanato (FENEART) ou apresentações em equipamentos culturais da cidade. Vejamos o que nos diz uma delas acerca do que a cidade do Recife nos oferece:

Aqui a gente tem, poderia até ter mais. Aqui no Recife tem umas coisas bem legais pra você fazer, pra você ir. Festival e tem várias coisas. Vem uns caras muito legais assim pra você ver e tudo, teve o dançando na rua, umas coisas bem massa assim. Que agregam (E1).

Diante do exposto, nos apropriamos da contribuição de Darras (2006) para afirmar que a construção de identidades docentes estéticas dar-se no imbricamento das experiências que o sujeito carrega da sua história, daquilo que busca de forma autônoma ou que é instigado(a) ao longo da vida e das experiências estéticas/culturais proporcionadas pela formação de professores(as).

No juntar de peças que integram o caleidoscópio de cada um(a), percebemos que as identidades estéticas vão sendo construídas, estão sempre em processo, não estão acabadas ou fadadas a algo que possamos definir e dar por encerrado. Ao contrário, estão girando no interior do caleidoscópio, que está sempre aberto para novas peças, frutos das experiências que nos atravessam, nos formam e, em grande medida, contribuem para nos movimentarmos, transitarmos, ousarmos entrar em diferentes labirintos, dentre eles, os caminhos do campo da educação.

A partir do exposto, elegemos duas imagens para refletir um pouco mais e encerrar nossas reflexões nestas seções de análise e escrita da nossa narrativa. Vejamos a seguir:



Imagens 137 e 138: Tomás Saraceno, 2013

In Orbit

Museu K21 Ständehaus, Düsseldorf, Alemanha

Fotografia: Studio Tomás Saraceno

Disponível em: <<http://tomassaraceno.com/projects/in-orbit/>>. Acesso em: 03 abr. 2016

A instalação do artista argentino Tomás Saraceno consiste numa enorme teia de fios, telas, redes, compondo 2500m² em três níveis da estrutura do museu K21, localizado na Alemanha, onde o(a) visitante é convidado(a) a andar e chegar próximo ao topo da estrutura arquitetônica. Leveza, transparência, delicadeza, segurança são contrapontos para pensar também tensionamentos. Quantas e quais sensações podemos ter numa experiência estética como esta? Mas, não é sobre isso que pretendemos discutir aqui neste momento. Apropriamo-nos da imagem para pensar nas tensões e (des)equilíbrios que também caracterizam aspectos do currículo no contexto investigado.

Costa (2005) discute o currículo nos limiares do contemporâneo, algo que também situa-se entre tensões, as quais também identificamos no contexto investigado. A partir dessa autora, o currículo pode ser visto como um grupo onde se articulam e normatizam saberes que produzem visões de mundo, elegem ou silenciam narrativas, representações e experiências, dentre as quais destacamos as experiências estéticas/culturais, que podem contribuir para a construção das identidades estéticas dos sujeitos que as vivenciam.

Na direção dos objetivos deste estudo e na relação que tecemos com a instalação de Saraceno, o currículo no curso de Pedagogia investigado também está em movimento. As formações estéticas/culturais do contexto investigado caminham nessas teias de tensões, revelando aspectos que nos fazem perceber que, em alguns momentos, nos deparamos com (de)FORMAções e, em outros, com formações estéticas/culturais. Essas formações e experiências estéticas/culturais ocupam também este lugar que hora revela-se como contributo para a formação de intérpretes e trabalhadores(as) culturais com identidades docentes estéticas, hora se distancia dessa possibilidade e assume uma perspectiva mais tradicional.

Logo, a formação de professores(as) no curso de Pedagogia investigado pode ser considerada também caleidoscopicamente e, como na imagem das obras de Saraceno, está em constante mudança, na qual o movimento de um(a) interfere no movimento do(a) outro(a). Na busca dos ajustes ou, retomando a imagem que abre a presente sessão, do equilíbrio. Demanda perceber, parar para alinhar, reconhecer os limites que comprometem o movimento, mas também aquilo que o impulsiona. Isso implica dizer que a aproximação do currículo com uma perspectiva contemporânea, na qual arte e estética são consideradas a partir de uma perspectiva horizontal, necessita não apenas da inserção de componentes curriculares do campo da Arte, mas também pensar em diluir barreiras, mudar práticas, considerar modos ampliados de abordar conteúdos e construir conhecimentos, entendendo-os enquanto rede caleidoscópica na qual todos esses aspectos constroem identidades docentes estéticas.

7 DIVAGAÇÕES E PREAMBULAÇÕES PARA NOVAS/OUTRAS VIAGENS



Imagem 139: Michal Trpák, 2007

Escape into reality

Disponível em: <<http://www.michaltrpak.com/cs/>>. Acesso em: 20 abr. 2016

E começamos aqui a encerrar nossa escrita, mas não sabemos ao certo, como na imagem da pintura (ou seria escultura? Ou que outro nome poderíamos dar a esse tipo de produção artística que, como nos ensina Duve (2009), rompe com as fronteiras internas e externas do campo da Arte?) em que lado nos encontramos: somos esse emaranhado que deu origem a um caminho longo que se abriu? Ou o caminho que trilhamos deu origem ao emaranhado que nos tornamos? Talvez, sejamos as duas possibilidades, pois, como preferimos pensar ao longo deste estudo, somos caleidoscópicos(as).

Quando Manoel de Barros, em seu *Livro sobre Nada*, nos diz, “não preciso do fim para chegar”, nos faz pensar nas possibilidades, nas divagações e preambulações, nos caminhos que se abrem com este e a partir deste estudo (BARROS, 2013, p. 322).

Ao unirmos Lispector (1998) – leitura que abriu o presente texto, referência para algumas metáforas e com quem fazemos questão de encerrar a escrita – e o sentido deweyano, este instante-já da pesquisa é apenas “a consumação de um movimento” (DEWEY, 2010a, p. 114), o movimento de um estudo realizado ao longo de quatro anos. Mas, é preciso que se diga, como apontamos em algum momento dessa escrita, não pretendemos aqui deixar fórmulas para pensar as formações estéticas/culturais enquanto regras e modelos a serem (a)/(re)/plicados (estas seriam, então, FORMAsções). Também não tivemos a presunção de que ocupamos o lugar sagrado dos(as) pesquisadores(as) que anunciam verdades, atestam ou comprovam uma tese em seu sentido mais FORMAL, tradicional, hermético, positivista. Buscamos outros sentidos, procuramos deixar pistas, reflexões, alimentar os caleidoscópios de outros(as) sujeitos, de outros(as) viajantes que por esta leitura transitaram.

Também aprendemos com Larrosa & Kohan (2014, p. 6) que “se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”. Em nossa compreensão, os autores nos fazem perceber que o ato da pesquisa e a própria escrita da tese é, antes de tudo, antes mesmo da pretensão de ser uma contribuição para o estudo de outros(as), uma forma de (re)ver nossos conceitos, (re)mexer em nossos próprios modos de pensar, ser, estar e agir no mundo, elementos que passamos a perceber um pouco mais à medida em que as leituras e a imersão no campo foram sendo realizadas.

Assim, passamos a (re)ver o caminho trilhado, sim, (re)ver, porque, uma vez chegado esse momento, não mais olharemos com os mesmos olhos aquilo que integrou nossa escrita, pois abastecemos nossos caleidoscópios com tantas outras peças que nos permitiram ver um

pouco mais e, até mesmo, reconhecer que outros caminhos, outros debates, também poderiam compor nossas reflexões. Reconhecemos, portanto, nossa incompletude e a incompletude deste estudo.

Se, num primeiro momento, nossas experiências foram determinantes para as tantas questões que nos inquietaram e que deram corpo a nossa escrita, no momento seguinte, alimentadas por elas, passamos a buscar lentes que nos ajudaram a ver um pouco mais aquilo que nos instigava – os Estudos Culturais e os debates sobre estética, na direção de uma estética contemporânea –, despertando ainda mais nossa curiosidade e nossa vontade de adentrar em ações pesquisantes. Para tanto, foi preciso pôr em ação leituras que nos ajudassem a elaborar reflexões sobre formações estéticas/culturais de professores(as) e sobre o currículo enquanto política cultural (GIROUX, 1999, 2012; COSTA 2005, 2006; DARRAS, 2006a, 2006b; COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003). No que se refere ao campo da Estética, fez-se necessário adentrar em debates que constroem esse campo, na direção de um pensamento contemporâneo em sintonia com o que também nos propõem os(as) estudiosos(as) dos Estudos Culturais com os(as) quais dialogamos (GENIN, 2007; RICHTER, 2003; BARBOSA, 2008; CARROL, 2010; DARRAS, 1995). Ao mesmo tempo, as leituras e a nossa inserção no campo nos deixaram pistas da necessidade de compreendermos as experiências estéticas/culturais enquanto contributos na/da/para a formação de identidades docentes estéticas (PERISSÉ, 2009; MOREIRA, 2006; HALL, 2013, 2014; SILVA, 2009, DEWEY, 2010a, 2010b; LARROSA, 2014, 2006).

Ao retomarmos o objetivo central deste estudo, construído por nossa relação estreita com o campo da Arte/Educação e fruto das experiências que nos atravessaram ao longo do nosso próprio processo formativo, – compreender percursos de formações estéticas/culturais na/para a formação de professores(as), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – e os caminhos que transitamos para alcançá-lo, teóricos ou de imersão no campo, reconhecemos o quão diverso tornou-se nosso olhar ao longo deste processo de pesquisa.

Mas, diante do objetivo exposto, foi preciso escolher um modo de fazer a viagem, de conhecer o lugar a ser visitado. Dentre tantas possibilidades, escolhemos nos orientar pela etnografia, por entendermos que uma aproximação com essa perspectiva nos daria aporte para alcançar os objetivos delineados, sem negarmos, com isso, que outros modos de aproximação também seriam igualmente válidos e, possivelmente, revelariam outras facetas (PARAÍSO, 2012; COSTA, 2007a, 2007b). Nesse momento, também Geertz (1998, p. 220, grifos do autor)

fundamentou-nos e preparou-nos para entender o que encontraríamos *lá* no lugar da nossa viagem e nos reportaríamos *aqui*, ao dizer:

Estar lá autoralmente, palpavelmente na página, é de qualquer forma um truque tão difícil de realizar quanto *estar lá* pessoalmente, o que, afinal, dificilmente demanda mais do que uma reserva de viagem e a permissão de desembarque, uma vontade de enfrentar uma certa quantidade de solidão, invasão de privacidade e desconforto físico, [...] e o tipo de paciência que possibilite suportar uma busca interminável de agulhas invisíveis em infinitos palheiros.

Dentre as formas de compreender a etnografia, esse autor nos orientou a perceber que nossa imersão no campo demandaria de nós um fôlego que, a princípio, pensamos não ter e que precisaríamos lançar mão de instrumentos e de modos de aproximação que nos permitissem o olhar caleidoscópico, preparou-nos para ver diferentes imagens, mas, também, para manter-nos abertas para inserir peças ao longo do processo, de modo a ampliar nossas possibilidades. Isso nos fez observar ações formativas durante o ano letivo de 2014 e registrar tudo em diários de campo; adotar um espírito *flâneur* e caminhar livremente; perceber detalhes e fazer registros fotográficos; considerar a importância de ouvir nossos(as) parceiros de viagem, os(as) estudantes, por meio de entrevistas que muito mais se assemelharam a longas conversas e considerar suas narrativas como possibilidades para a ampliação do nosso olhar por meio de um convite para produzirem narrativas, a partir de anotações em pequenos cadernos de registros das experiências estéticas/culturais que vivenciaram dentro e, principalmente, fora do âmbito da formação inicial, que nomeamos de diários de memórias de percursos estéticos/culturais.

Partindo dessas reflexões, para iniciar esta viagem, procuramos as pistas para encontrar lugares estratégicos e pontos de paradas, tomamos o Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFPE (PPC/PEDAGOGIA, 2007) como mapa e guia e buscamos nesse documento norteador da formação, as informações que poderiam nos ajudar a transitar melhor *lá*. Mas, para essa imersão, é preciso que se diga que, uma vez que consideramos que as formações estéticas/culturais não dependem apenas do acesso a conteúdos culturais assegurados por uma visão de que Cultura, Arte e Estética são campos privilegiados, destinados para poucos(as), buscamos ao longo deste estudo ampliar esses conceitos, estender suas possibilidades, tensionar suas fronteiras de modo a construir reflexões que entendam que esses campos, na contemporaneidade, rompem com as regras que os delimitam ou cerceiam, na direção de uma compreensão horizontal, plural, de culturas, arte e estética (BARBOSA, 2008; DARRAS, 1995).

Dentre os pontos de paradas no âmbito disciplinar, destacamos 6 componentes curriculares, que compõem os estudos básicos profissionais e os estudos de aprofundamento, distribuídas nos três turnos da formação, as quais vivenciamos ao longo do ano letivo de 2014 e que nomeamos nesse estudo de CC1, CC2, CC3, CC4, CC5, CC6, CC7.

No primeiro semestre de 2014 (2014.1), por não termos acesso imediato ao PPC/Pedagogia (2007), tomamos o quadro de horários de disciplinas disponibilizado publicamente, para eleger nossas primeiras paradas. Naquele momento, optamos por componentes curriculares que relacionavam-se com o campo da Arte, CC1, CC2 e CC3 para dar início a nossa imersão no campo, pois intuíamos que nessas componentes as experiências alimentariam mais intensivamente as formações estéticas/culturais e nos dariam aporte para pensar novos desdobramentos para a pesquisa. Ao final do semestre, aplicamos um questionário no qual os(as) estudantes com os(as) quais (com)vivemos naquele período, puderam apontar demais disciplinas ao longo do curso em que percebiam indicativos de formações estéticas/culturais. Assim, no segundo semestre, 2014.2, iniciamos nossas observações nas demais componentes curriculares apresentadas.

No entanto, dentre outras contribuições, nossa aproximação com os Estudos Culturais nos deixou indicativos de que precisaríamos extrapolar o âmbito disciplinar, procurar aquilo que, a princípio ou com um olhar desavisado, pode-se entender como estando na periferia, talvez, por ocupar uma carga horária ínfima na formação, 120 horas, compondo seu currículo, conforme sugere o PPC/Pedagogia (2007, p. 21) quando aborda os “estudos integradores”, mais especificamente, relacionados aos “estudos independentes e/ou práticas diversificadas”.

Assim, trazendo aporte para olhar as formações estéticas/culturais nesse aspecto da formação, recorreremos às seguintes ações formativas: nossa participação enquanto membros da comissão de cultura de um evento acadêmico ocorrido em 2012 – V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira – também em ações relacionadas a eventos de abertura de semestre do ano letivo, feiras, eventos culturais, além de direcionar nosso olhar para os espaços físicos e as condições estruturais enquanto caminhos para compreender os percursos de formações estéticas/culturais durante momentos distintos da nossa imersão nesse estudo.

Como dissemos anteriormente, não estivemos sozinhas no campo, fomos acompanhadas por parceiros(as) de viagem em quase todo o tempo, estudantes que estiveram de modo mais ou menos intenso (com)part(r)ilhando, dividindo e também com quem arrecadamos muitas peças para compor nosso caleidoscópio. Esses(as) companheiros(as) enriqueceram nossa viagem não apenas nos fazendo ver um pouco mais o lugar, mas, na direção

de compreender as formações estéticas/culturais, nos levaram com eles(as), a partir de suas narrativas pessoais, a conhecer outras aproximações.

No que se refere ao documento norteador da formação, o PPC/Pedagogia (2007) percebemos que as formações estéticas/culturais são pouco percebidas. Já no que se refere aos docentes, em nossas observações, percebemos que as práticas, até mesmo daqueles(as) docentes que defendem uma formação estética/cultural, por vezes se distanciam dessa possibilidade. Em geral, os campos de conhecimentos não dialogam e as formações estéticas/culturais ou as experiências estéticas acabam por se reduzir a iniciativas e vivências pontuais de uma ou outra componente curricular e, geralmente, no interior delas se encerra, pois as experiências estéticas/culturais, geralmente, não são compartilhadas entre as componentes curriculares daquele mesmo grupo de estudantes, ou ainda, com o curso de um modo geral. Isso implica afirmar que a troca de experiências e interdisciplinaridade não acontece, ou então, acontece de forma muito tímida na formação inicial em Pedagogia, ainda que este seja um aspecto defendido no seu documento norteador. Vale salientar que entendemos que contemplar a dimensão estética em ações interdisciplinares é uma das possibilidades de fomentar abertura para diálogos entre campos de conhecimentos e de fazer circular ações que contribuam para arejar a formação de professores(as) e, mais ainda, para formar identidades estéticas.

O aspecto supracitado aproxima-se também do que Pereira (2013, p. 151) encontrou em seu campo de pesquisa e nos ajuda a analisar a falta de diálogo entre as componentes curriculares observadas e no curso como um todo quando diz que "apesar de observarmos um grande movimento de transformação nas diferentes disciplinas, essas mudanças ainda se dão de forma isolada, retidas pelas fronteiras epistêmicas de cada área de conhecimento".

Ainda no contexto disciplinar, nossas análises revelaram que a formação caminha entre (de)FORMAções e formações estéticas/culturais. Por um lado, evidencia-se a presença de uma dimensão estética por meio do estímulo a formas plurais, horizontais de acessar arte e estética, por meio de ações docentes que estimulam a construção do olhar estético ou do que Larrosa (2006) chama da nossa memória celular alimentada pelas experiências que nos atravessam, além do incentivo em algumas componentes curriculares observadas para produção de conhecimentos que envolvem um pensar mais estético, convergindo para experiências estéticas/culturais. Por outro, também nos deparamos com ações que se distanciam das possibilidades de atravessar os sujeitos e de potencializar as experiências estéticas/culturais, algumas se aproximam da antiexperiência e do automatismo, quando minam as possibilidades de leituras, de reflexão, de escuta dos modos de pensar do outro ou quando acabam por ressaltar

a informação estética em detrimento da experiência. Desse modo, se afastam do par experiência/sentido, contributo para formação de identidades docentes estéticas (LARROSA, 2012, 2014; DEWEY, 2010a).

Também no âmbito disciplinar, esse estudo nos permitiu entender que, no curso investigado, as componentes curriculares estão em constante movimento, inserem-se em um fluxo de trocas a cada novo semestre quando (re)começam, pois mudam-se também os sujeitos envolvidos(as), docentes e discentes, logo, mudam-se os contextos, as necessidades, as vivências, desencadeando-se outros processos que podem vir a ser outras experiências e revelar outras facetas, uma vez que as experiências vividas, como nos orienta Larrosa (2014) e o pensamento deweyano, são irrepetíveis, singulares.

Consideramos pertinente ressaltar dois aspectos nos quais detivemos um olhar mais acurado, nos referimos mais especificamente às componentes curriculares do campo da Arte e aos momentos do contexto disciplinar em que a formação assume um viés mais arejado, com maiores possibilidades de experiências estéticas/culturais, às aulas de campo que ocorreram mais especificamente nas CC1, CC2 e CC5.

Nesse juntar de peças, nosso caleidoscópio formou uma profusão de imagens que nos revelaram que as formações estéticas/culturais no curso de Pedagogia, nas componentes curriculares em pauta, caminham por terrenos flutuantes, movediços, ainda que, em alguns momentos, provocados por ações discentes e docentes, no interior das salas de aulas ou, de forma muito sutil, extrapolando-as, encontre solo mais seguro e revele ações formativas estéticas. Mas, isso não é uma constante, muda de acordo com as proposições de cada docente envolvido(a) e até mesmo da abertura dos(as) discentes, podendo, em alguns momentos, como observamos, aproximar-se da antiexperiência e, em outros, adotar uma concepção de aproximação com o pensamento contemporâneo para os campos da Estética e da Arte, conseqüentemente, estabelece abertura para ampliar a noção de culturas, arte e estética, ampliar a dimensão estética e promover o que para muitos(as) estudantes foi minado durante toda a educação básica, o acesso à arte e a estética num sentido plural.

As aulas de campo observadas, sinalizadas por alguns(mas) sujeitos como as únicas durante toda a formação, pelo caráter aberto que adotam para acessar saberes, foram capazes de estimular o olhar estético, de instigar a curiosidade e de incentivar os(as) estudantes para a reflexão sobre o cotidiano, arte e estética, a partir dos contextos que os(as) cercam como fonte de conhecimento. Contudo, estas são possibilidades ainda pouco exploradas na formação de

professores (as), aspecto este timidamente contemplado no documento norteador da formação inicial no curso de Pedagogia investigado.

Perissé (2009, p. 49) nos ajuda a compreender as aulas de campo enquanto espaço propício para ampliar a dimensão estética na formação de professores(as), quando nos diz que “a formação estética do professor requer atividades que extrapolem a leitura teórica”, que tragam outras possibilidades de acessar conhecimentos, seja numa ida a um museu, uma galeria, conhecendo produções artísticas que não transitam no circuito sagrado da arte, observando ruas, monumentos, objetos do cotidiano ou paisagens, explorando o lugar onde se vive, o contexto próximo ou até mesmo mais distante, aproximando estudantes desses modos outros de conhecer o mundo e a si mesmo.

Ainda no contexto disciplinar, direcionamos nosso olhar para alguns elementos que consideramos importantes – corpo, gesto, vozes e atitudes – por carregarem elementos que contribuem também para formar esteticamente futuros(as) trabalhadores(as) culturais (LARROSA, 2001; LAUAND, 2009). Em nossas observações fomos levadas a perceber que existem aproximações e distanciamentos de uma perspectiva mais estética, quando ações, posturas, falas, formas de agir são colocadas sob uma lupa, desse modo, revelam ora a preocupação com este aspecto do currículo enquanto elemento que compõe a dimensão estética da formação e que ensina formas de ser professor(a), ora uma negação ou descuido desse aspecto.

No que se refere à esfera extradisciplinar, em nossa imersão no campo percebemos que o cotidiano da formação tem dado espaço para ações culturais, sobretudo, ações que envolvem temáticas emergentes e que ampliam a dimensão estética na formação inicial em Pedagogia. Nesse sentido, está em conformidade com o que orienta o PPC/Pedagogia (2007), ainda que este documento destine pouco espaço para estas ações enquanto elementos importantes na/para a formação de professores(as). No entanto, dentre outros aspectos, percebemos que ações extradisciplinares, de um modo geral, são pouco prestigiadas pela maior parte dos(as) discentes e docentes, o que acaba por revelar que esse tipo de experiência vem sendo pouco considerada enquanto potenciais momentos formativos ou, adentrando em nosso interesse de estudo, enquanto potenciais espaços de formações estéticas/culturais, de ampliação dos modos de acessar saberes.

Ao adotarmos uma postura de *flâneur*, nos permitimos caminhar pelo Centro de Educação, sentar em seus bancos, olhar detidamente para os corredores, para o *hall* de entrada, salas, banheiros, salas de aula, lugares e não-lugares que o compõem, por entendermos que os

aspectos físicos e as condições materiais também podem revelar uma dimensão estética que contribui para (con)formar identidades mais ou menos estéticas.

A partir do exposto, tomamos Perissé (2009, p. 55) quando discute educação estética enquanto sentimento, mas frisamos que aqui não estamos falando de um sentimento superficial, dramático, ao contrário, sentimento aqui nesse estudo é gerador de conhecimentos. A forma de falar de sentimento deste autor nos levou a entender a organização dos espaços físicos, corredores, *hall*, salas de aula, enquanto elementos também de formações estéticas/culturais, conforme podemos perceber a seguir:

Há sentimento numa sala de aula arejada, em móveis minimamente confortáveis, numa escola cuidada (num bairro cuidado, numa cidade cuidada, num país cuidado...), nos banheiros limpos, nas paredes com belos cartazes e quadros de avisos atraentes, há sentimento no modo como os professores se vestem (não é preciso ser rico para vestir-se com bom gosto), há sentimento nas formas respeitosas de conversar, há sentimento numa biblioteca organizada, há sentimento num refeitório agradável, numa alimentação preparada com esmero, há sentimento numa sala de computação iluminada, nas máquinas em bom estado de conservação, há sentimento em cada aspecto do espaço educacional.

Com esse fragmento, podemos afirmar, a partir de vários momentos observados e dos vários espaços que transitamos, que falta sentimento no curso de Pedagogia investigado, falta sentimento quando docentes se alimentam enquanto explanam conteúdos, falta sentimento ao se deixar lixo espalhados pela sala e não se incomodar com isso, quando se usa palavras de baixo calão, também falta sentimento quando docentes e estudantes sentam nos birôs das salas ou põem os pés nos assentos das carteiras, falta sentimento quando se encontra painéis cheios de informações sem nenhuma organização estética ou quando encontramos salas com vazamentos de água, maçanetas e janelas quebradas, equipamentos danificados e inutilizados pelos cantos e fios de instalações espalhados e sem segurança ou quando a aula acontece normalmente numa sala com água empoçada provocada por vazamentos e ninguém se incomoda com isso, também falta sentimento quando desfaz-se uma exposição organizada pelos(as) estudantes sem avisá-los previamente, destruindo aquilo que indicava o protagonismo dos(as) proponentes. Enfim, falta sentimento quando não se entende que os modos de ser/estar na sala de aula, as condições materiais, os espaços físicos e os modos como nos relacionamos com eles são também elementos de formações estéticas culturais.

A partir do exposto, podemos afirmar que nossa imersão em vários momentos no campo e a observação de vários recortes nos permitiu reconhecer que as formações estéticas/culturais na formação inicial no curso de Pedagogia estão em constante movimento de aproximações e

distanciamentos com uma perspectiva de formação de professores(as) mais estética. No entanto, é preciso que se diga que o fato da formação promover experiências estéticas/culturais dentro ou fora do âmbito disciplinar, não é garantia de que os(as) estudantes envolvidos(as) assumirão essencialmente práticas mais estéticas, pois esse movimento também constante da formação das nossas identidades e dos modos de nos constituir docentes dependerá também das demais experiências estéticas/culturais com as quais vamos vivenciando, dos demais elementos que vão sendo colados, vividos, que podem atravessar ou não os sujeitos, reverberar ou não nas práticas formativas. Isso implica afirmar que a formação de identidades docentes estéticas também está sujeita a diversos elementos, da formação inicial, mas também, das escolhas pessoais e das experiências que vão atravessando os sujeitos.

Diante das reflexões fomentadas ao longo deste estudo, compreendemos, portanto, que algumas facetas da formação de professores(as) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco foram reveladas, mas não se generalizam para a totalidade do curso em questão nem para outros cursos de formação de professores da UFPE, uma vez que nesse girar do caleidoscópio, a cada nova peça – mudança de semestre, de docentes e estudantes, inserção de novos eventos e temáticas – outras imagens se formam.

Diante desse estudo, ficam as pistas para a necessidade de olhar um pouco mais para a dimensão estética em ações interdisciplinares, e mais ainda, como o campo da Arte vem sendo trabalhado nessas ações, para outras pistas de dimensão estética e de experiências estéticas/culturais em outros espaços – disciplinares e extradisciplinares – da formação. Mais especificamente, no âmbito disciplinar, para buscar o que pensam outros sujeitos da formação sobre as formações estéticas/culturais e como põem em prática o que pensam, para buscar nas componentes curriculares envolvidas com a pesquisa e prática pedagógica no campo educacional como as questões estéticas/culturais e o diálogo com a arte e a estética vem sendo realizado, para as demais aulas de campo, além da necessidade de estudos que, partindo da ideia de que formações estéticas/culturais são importantes na/para a formação de professores(as), direcionem o olhar para estes aspectos nas demais licenciaturas.

Ao nos aproximar do final desta escrita, ousadamente e caleidoscopicamente, nos apropriamos de Lispector (1998), Dewey (2010a), Larrosa (2014) e Barbosa (2008) para dizer que nesse instante-já da pesquisa, podemos afirmar que vivenciamos uma experiência, uma experiência estética que tem a qualidade estética como elemento central, fruto da produção de conhecimento, das reflexões, dos atravessamentos, dos nossos fazimentos e desfazimentos ao longo deste percurso que nos deixou alguns entendimentos como marca, mas também

despertou-nos para outros caminhos e para outras possibilidades. Nessa direção, Larrosa (2014, p. 13) torna-se significativo para encerrar nossa escrita quando diz:

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

O fragmento acima e os encontros provocados pela viagem realizada, pelas experiências que nos atravessaram, ao mesmo tempo em que encerramos esse caminho, nos despertam o desejo de continuidade, de olhar um pouco mais para tudo o que *aqui* registramos. Instigam-nos a girar o caleidoscópio, arriscar algumas voltas, juntar outras peças que nos permitam ver outras imagens, ou quem sabe, (re)iniciar outras viagens.

REFERÊNCIAS



Imagem 140: Antony Gormley, 2005

Feeling Material XXVII

Disponível em: <<http://www.antonygormley.com/06>>. Acesso em: 04 nov. 2013

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. A Arte é Alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados; São Paulo: Editora UNIMEP, 2001.

_____. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGUIAR, Maira Pêgo de. **A constituição do sentido estético de alunos do Curso de Pedagogia**. 2010. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALICE IN WONDERLAND. Direção: Hamilton Luske, Wilfred Jackson, Clyde Geronomi. Baseado no romance de Lewis Carroll “Alice in Wonderland”. Versão do título em português: Alice no País das Maravilhas. Estados Unidos: 1951. 1 DVD (75 min.).

ALMEIDA, Onildo, 1956. A feira de Caruaru. Arquivo da RCA Victor com matriz "13-H2PB-0069", 1957.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação Estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Rubem. Apresentação. In: DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2014.

ANITELLI, Fernando. In: DVD O Teatro Mágico. **Entrada para Raros – Ao vivo**. São Paulo: Gravadora Independente. Gravado no Espaço das Américas, 2008.

ANTUNES, Arnaldo; BRITO, Sérgio; FROMER, Marcelo. Comida. In: Titãs. **Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas**. São Paulo: WEA, 1987. LP. Lado B. Faixa 2.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 4. ed. rev. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

AZEVEDO, F. A. G. DE. **A formação do arte/educador a partir da recepção da abordagem triangular em Pernambuco**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BAETENS, Jan. “Cultural Studies” n’égale pas “études culturelles”. In: DARRAS, Bernard (Dir.). **Études Culturelles & Cultural Studies**. Paris: L’Harmattan, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 6. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Carta Prefácio. In: RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Cultura, Arte, Beleza e Educação**. Texto de assessoria do Programa Toda Beleza. Canal Futura. 2008. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/main.asp?View={38DE8932-C99D-4430-A122-6511060DF964}>>. Acesso em: 13 set. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Portugal: Edições 70, 2009.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a Modernidade**. São Paulo: Editora Paz e Terra S. A, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAYER, Raymond. **História da Estética**. Tradução: José Saramago. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

BELKHAMSA, Sarah & DARRAS, Bernard. Culture matérielle et construction de l'identité culturelle. Discours, représentations et rapports de pouvoir. In: DARRAS, Bernard (Dir.). **Études Culturelles & Cultural Studies**. Paris: L'Harmattan, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRAZ, A. L. N; LIMA, S. R. A. **Arte, cultura e educação na formação de professores: uma visão interdisciplinar**. In: 5º SBECE. Canoas, 2013.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CAMPOS, Neide Pelaez. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARROL, Noël. **Filosofia da Arte**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

CARVALHO, Alexandre Sônego de. **Formação cultural do professor no Programa Pedagogia Cidadã**. 2009. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, Carlos Roberto de. Arte de ver não ver “quem tem olhos para ver, veja! Quem vê, repare!”. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto & PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

CARVALHO, S. H. E. **Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino da arte**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história TED Legendado PT-BR. Palestra proferida por Chimamanda Adichie para a TED Conference 2009. 18’49’’. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

CONTINO, Gabriel. Estudo Errado. In: Gabriel o Pensador: **Ainda é só o começo**. São Paulo: Sony Music, 1995. CD.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

COSTA, B. C. G. Indústria Cultural, Mediação Tecnológica e o Potencial Crítico da Arte. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados/Editora UNIMEP, 2001.

COSTA, J. R. M. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

_____. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Lamparina Editora: Rio de Janeiro, 2007a.

_____. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b.

_____. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. **Anais do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – RC, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para formação de professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003.

COUTINHO, Rejane Galvão. A Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, S. P. DA S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2012, vol.17, n.50, pp. 385-398. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>. Acesso em: 02 jun. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marion editores, 2005.

DARRAS, Bernard. Géométrie de la culture. **Revue Media et Information (MEI)**. N° 3, 1995.

_____. Introduction. Éducation artistique et culturelle à l'école et au musée. **Publics et Musées**. N° 14, 1998.

_____. De l'éducation artistique à l'éducation culturelle. **Conference mondiale sur l'éducation artistique**. Lisbonne: 2006a.

_____. Les études culturelles, une mutation démocratique des sciences humaines. In: DARRAS, Bernard (dir.). **Études Culturelles & Cultural Studies**. Paris: L'Harmattan, 2006b.

_____. What are your systems of values when you are teaching? In Ming Li, Hu Long, Youyun Zhang (Eds.). **Synthesis Interaction Innovation: Comparative studies of art education between East and West**. The 4th World Chinese Arts Education Symposium, 2013.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DUARTE, Roberto. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados; São Paulo: Editora UNIMEP, 2001.

DUVE, Thierry de. La nouvelle donne - Remarques sur quelques qualifications du mot "art". In: GENIN, Christophe; LEROUX, Claire; LONTRADE, Agnès (Orgs.). **Juger l'art?** Collection Esthétique 16. Paris: Publications de la Sorbonne, 2009.

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

EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno. In: GUINSBURG, Jacó e BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Stuart Hall: esboço de um itinerário biointelectual. In: **Revista Famecos**, n. 21. Porto Alegre, 2003.

_____. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A Educação Estética**: experiências da escola cubana. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno Dicionário de Palavras ao Vento**. São Paulo: Salamandra, 2013.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine e VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

FISCHER, R. M. B. Cultura e educação, tensão nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss, BONIN, Iara Tatitana. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

FLEURY, Laurent. **Sociologie de la culture et des pratiques culturelles**. 2ª ed. Paris: Armand Colin Éditeur, 2011.

FRASER, Marie. Do lugar ao não lugar: da mobilidade à imobilidade. **Revista Poiésis** [online] 2010. N. 15, p. 229-241.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRÓIS, J. P.; MARQUES, Elisa; GONÇALVES, Rui Mário. **A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida**. In: FRÓIS, João Pedro (coord.). Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GASTALDO, Denise. **Prefácio**. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GEERTZ, Clifford. Os dilemas do antropólogo entre “estar lá” e “estar aqui”. **Revista Cadernos de Campo**. [on line]. São Paulo. v. 7, n. 7, p. 205-235, mar. 1998.

_____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. 1. ed. [Reimpr.] Rio de Janeiro: 2012.

GENIN, Christophe. Les études culturelles: une résistance française? In: DARRAS, Bernard (Dir.). **Études Culturelles & Cultural Studies**. Paris: L’Harmattan, 2006.

_____. (Org.). **Images et esthétique**. Collection Esthétique. Paris: Publications de la Sorbonne, 2007.

GENIN, Christophe; LEROUX, Claire; LONTRADE, Agnès (Orgs.). **Juger l’art?** Collection Esthétique 16. Paris: Publications de la Sorbonne, 2009.

GHASARIAN, Christian. **De l’ethnographie à l’anthropologie réflexive**: nouveaux terrains, pratiques, nouveaux enjeux. Paris: Armand Colin, 2002.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Praticando Estudos Culturais Nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GIROUX, Henry, MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger I. A Cultura Popular como uma Pedagogia de Prazer e Significado: Descolonizando o Corpo. In: GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry; TREND, David. Os trabalhadores culturais e a Pedagogia da Política Cultural: Escrevendo contra o Império. In: GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONZAGA, Luíz; TEIXEIRA, Renato. Asa Branca. In: **Luiz Gonzaga “Asa Branca” Disco de Ouro**. São Paulo: RCA, 1975. LP. Lado 1. Faixa 1.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. [on line]. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2014.

_____. **Identités et cultures 2: politiques des différences**. Paris: Éditions Amsterdam, 2013.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.). **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

ISTO é Arte? Palestra de Celso Favaretto. 12’39’’. Direção: Geraldo Santos. Concepção e realização: Itaú Cultural. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>>. Acesso em 05 jun. 2014.

JIMENEZ, Marc. **L’esthétique contemporaine: tendances et enjeux**. 2ª ed. Paris: Klincksieck, 2004.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KERLAN, Alain. L’utopie de l’art en éducation et son destin contemporain. In: CHALMEL, Loïc. **Utopies et pédagogies: Actes du Colloque International**. Musée J. F. Oberlin Waldersbach, 2002.

_____. **L’art pour éduquer? La tentation esthétique – Contribution philosophique à l’étude d’un paradigme**. Québec: Les Presses de l’Université Laval, 2004.

_____. L’art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. **Education et sociétés**, Paris, n. 19, p. 83-97, 2007.

KINCHELOE, J. MCLAREN, Peter. Repensando a teórica crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIN, Carin, DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. ¿PARA QUÉ NOS SIRVEN LOS EXTRANJEROS? In: **68 Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago. 2002.

_____. A escola e o supermercado dos prazeres. Entrevista a Maurício Guilherme Silva Jr. **Boletim UFMG**, n. 1506, ano 32, de 27/10/2005. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1506/quinta.shtml>>. Acesso em: 14 ago. 15.

_____. Sobre la experiencia. **Aloma**: Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna [en línia], 2006, n. 19 , p. 87-112. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge & KOHAN, Walter. Apresentação. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAUND, Jean. Prefácio. In: PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O corpo inaudito: para uma poética do discurso em educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto & PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. In: **20ª ANPAP**, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Arte contemporânea, experiência estética e formação docente. In: **XXII CONFAEB**, São Paulo, 2012.

_____. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto & PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Arte, só na aula de arte? **Educação**. [on line]. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MATA, Vanessa. Pirraça. In: Vanessa da Mata. **Sim**. São Paulo: Sony BMG, 2007. CD.

MATOS, Gregório de. **Obra poética**. James Amado (Org.). Prep. e notas Emanuel Araújo. Apres. Jorge Amado. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. S.(org.). **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Cultura e Formação de Professores. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 17, p. 39-52, jun. 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2015.

MOREIRA, A. F. B; CUNHA, R. C. O da. Identidade: uma presença na formação docente?. Painel apresentado no **XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife – PE, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MURRAY, Roseana. **Classificados Poéticos**. 17. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1998.

NEIRA, M. G, LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, v. 37, n. 2, p. 607- 625, mai/ago 2012.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula Al; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação”. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados; São Paulo: Editora UNIMEP, 2001.

_____. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, USP, 2002.

NOGUEIRA, Monique Andries. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. In: **31ª ANPED**. Caxambu, 2009. Trabalho apresentado em evento (parte do evento).

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

OLIVEIRA, Edite Colares. **A dimensão estética na formação do educador**: a elaboração de um ideário coletivo. 2008. 207 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____. **Formação estética e a pesquisa socioeducativa**. In: XX EPENN, 2011, Manaus.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto & PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

OSTETO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto & PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PAULA, Daniele Facundo de; MATOS, Elvis De Azevedo. Processo de alfabetização estética nas disciplinas de arte do curso de Pedagogia da UFC. In: **19º EPENN**, 2009, João Pessoa.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para o percurso da professoralização. In: **XX CONFAEB**, Goiânia, 2010.

_____. Escola e Estetização: possíveis aproximações. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, 2012.

_____. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação de professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Caminhos investigativos na formação estética de professores(as). In: **32ª ANPED**, Caxambu, 2010.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos**: obra poética IV. Porto Alegre: P&PM, 2012.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In.: PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

PONCE, Citlalli González. Quatro modos de agrupar imagens: leitura fotográfica e contextos comunicativos de crianças mexicanas. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto & PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

QUINO. **Toda Mafalda**: da primeira à última tira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant**: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1987.

RASSE, Paul. Les Cultural Studies et l'étude des cultures populaires. In: DARRAS, Bernard (Dir.). **Études Culturelles & Cultural Studies**. Paris: L'Harmattan, 2006.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RICKENMANN, René. La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. In: DARRAS, Bernard (Dir.). **Études Culturelles & Cultural Studies**. Paris: L'Harmattan, 2006.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. São Paulo: Editora Nova Aguillar, 1994.

ROSA, Manuel Carmelo. Apresentação. In: FRÓIS, João Pedro (coord.). **Educação Estética e Artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo - As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação". 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SANTOS, A. C. B. A. **Educação estética e formação inicial de professores da Educação Básica**: um estudo hermenêutico do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade a distância. 2011. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, L. H. S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCARTAZZINI, Simone Maria. **A educação estética na formação em serviço do professor de Educação Infantil**. 2012. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4a ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SEIXAS, Raul. Metamorfose Ambulante. In: SEIXAS, Raul. In: SEIXAS, Raul. **Krig-há, bandolo**. São Paulo: Philips, 1973. LP. Faixa 3.

SILVA, E. M. A. **Arte como conhecimento**: as concepções de Ensino de Artes na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. 2005. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. 2010. 287 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação”. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação estética – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). 2008. 99 p. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008a.

_____. Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos. In: **30ª ANPED**. Caxambu, 2008b.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOURIAU, Etienne. **Vocabulaire d'esthétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

SOUZA, A. P. A; VIDAL, F. S. L. O ensino da arte nos cursos de Pedagogia: um olhar para o Estado de Pernambuco. In: **XXI EPENN**, Recife, 2013.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOVIK, Liv (Org.). **Apresentação: para ler Stuart Hall**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 3.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1992.

SWAAIJ, Louise van; KLARE, Jean. **Atlas da experiência humana: cartografia do mundo interior**. São Paulo: Publifolha, 2004.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. As contrapalavras que movem a formação artístico-cultural dos professores da infância. In: **32ª ANPED**. Caxambu, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VIDAL, F. S. L. **O Ensino da Arte nas Pesquisas Realizadas no Centro de Educação da UFPE e os Apontamentos que Emergem**. In: 19º CONFAEB, Belo Horizonte, 2009.

_____. Reflexões sobre metodologia no ensino das artes visuais: campo de conflitos e avanços. In: **XX CONFAEB**, Goiânia, 2010a.

_____. **Tessituras reflexivas: experiência em Dewey e em Freire e as contribuições para a formação de professores**. 2010.

_____. **A Formação Inicial de Professores e o Ensino da Arte: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco**. 2011. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

VIEIRA, Antônio. **A Peleja da Ciência com a Sabedoria Popular**. 2ª ed. rev. Salvador: Berinjela, 2002.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WOSNIAK, Fábio. **A poética na prática de um pedagogo: experiência sobre aprender Artes Visuais através da pintura**. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

APÊNDICES



Imagem 141: Banksy, s/d

Série: Inside

Disponível em: <<http://banksy.co.uk/in.asp>>. Acesso em: 11 jan. 2016

APÊNDICE A – DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO AOS DOCENTES PARA ANUÊNCIA PARA OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO DISCIPLINAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Recife, ____ de _____ de 2014

Da: Professora Doutora Clarissa Martins de Araújo

Ao:

Ilmo(a) Sr(a) _____, Professor(a) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, tenho o prazer de apresentar-lhe a pesquisadora Fabiana Souto Lima Vidal que vem realizando no Núcleo Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, a pesquisa intitulada A FORMAÇÃO ESTÉTICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: INTERAÇÕES CALEIDOSCÓPICAS, sob minha orientação.

Tal pesquisa tem por principal objetivo compreender como vem se dando a formação estética na formação inicial de professores(as), em cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco. Sendo assim, para que a referida aluna possa dar continuidade ao processo de investigação empreendida, necessitamos de Vossa Senhoria que a mesma possa iniciar a referida pesquisa, tomando a disciplina _____, turno _____, como objeto de investigação, para nela realizar coleta documental, entrevistas e observação em sala de aula.

Para qualquer esclarecimento ou dúvida entrar em contato pelo telefone (81) 88817530, ou e-mail: clarissa.araujo@yahoo.com.br.

Agradeço sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da aluna em epígrafe.

Cordialmente,

Clarissa Martins de Araújo
Profa. Dra. do Núcleo de Formação de
Professores e Prática Pedagógica

B – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Fabiana Souto Lima Vidal

Professora Orientadora: Dr^a. Clarissa Martins de Araújo

Entrevistados: Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE.

Data:

Prezado(a) Estudante,

Na condição de estudante do Doutorado em Educação - UFPE, no núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica venho desenvolvendo uma pesquisa sobre “A formação estética no curso de Pedagogia”, sob orientação da Professora Doutora Clarissa Martins de Araújo.

Com este propósito solicitamos sua participação no que se refere a responder o questionário abaixo. É importante destacar que seus dados pessoais serão tratados com respeito e sigilo ético.

Agradecemos sua colaboração, participação e disponibilidade e nos colocamos à disposição para esclarecimentos ou diálogos, caso necessário.

Atenciosamente,

Fabiana Souto Lima Vidal
Doutoranda em Educação – UFPE

IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome completo: _____
b) Idade: _____ Sexo: _____
c) Telefone Residencial: _____ Celular: _____
d) E-mail: _____

Ressaltamos que sua identificação será utilizada apenas para contatos posteriores caso se faça necessário. Em momento algum ela será divulgada no trabalho ou em qualquer outra forma de apresentação do mesmo.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

- a) Turno: _____
b) b) Semestre que está cursando: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- a) Atua em alguma instituição de ensino? SIM () NÃO ()
- b) Tempo que atua nesta instituição: _____
- c) Em qual série da Educação Básica? _____
- d) Qual/Quais disciplinas você leciona? _____

1. Fale sobre o que você compreende por formação estética/cultural.
2. Como você percebe a formação estético/cultural no curso de Pedagogia?
3. Você já vivenciou no curso de Pedagogia alguma formação estético/cultural?

Sim () Não ()

Se sim, em que momentos (disciplinas, cursos, seminários, eventos)?

4. Que atividades culturais fazem parte das suas vivências? Destaque nos itens abaixo:

ATIVIDADES	COM QUE FREQUÊNCIA? X/S (quantas vezes por semana?) X/Sem (quantas vezes por semestre?) X/M (quantas vezes por mês?) X/A (quantas vezes por ano?)	O QUE VOCÊ ASSITIU, VIU OU OUVIU?	DESEJA FALAR ALGO SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA?

5. Você considera importante frequentar eventos culturais na sua formação profissional? Por quê?

Aceito participar, caso necessário, de entrevista individual:

() Sim

() Não

Assinatura do(a) estudante

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Recife, 30 de Março de 2015

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Você pode falar o que vem à mente sobre os momentos significativos da sua infância e adolescência (em casa, na rua, na escola), os estímulos e vivências que te marcaram?
2. Como é a sua rotina? Como você vive?
3. Como você pode descrever o curso de Pedagogia?
4. O que te dá prazer no curso de Pedagogia?
5. Poderia falar o que tem sido significativo, os momentos marcantes e importantes para você no curso? E o que não tem sido?
6. Fale sobre como você lida e como você está fazendo sua própria formação.
7. O que você gosta de fazer e o que tem feito com o tempo que lhe sobra?
8. Quais os momentos que te marcaram profundamente na sua formação até agora? Como você acha que isso pode contribuir na sua formação pessoal e profissional?
9. Discutimos vários assuntos importantes nessa conversa, tem mais algumas coisa que nós não discutimos? Você tem algo mais a acrescentar?